



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISA E
INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DINÂMICAS
TERRITORIAIS E SOCIEDADE NA AMAZÔNIA**



RENATA RODRIGUES MIRANDA

**A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO
DE JACUNDÁ – PA: PROCESSOS DE INTERINCOMPREENSÃO
CONSTITUTIVA**

**MARABÁ – PA
2018**

RENATA RODRIGUES MIRANDA

**A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO
DE JACUNDÁ – PA: PROCESSOS DE INTERINCOMPREENSÃO
CONSTITUTIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Nilsa Brito Ribeiro.

**MARABÁ – PA
2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Campus do Tauarizinho / UNIFESSPA. Marabá, PA

Miranda, Renata Rodrigues

A política pública de educação do campo no município de Jacundá – PA: processos de interincompreensão constitutiva / Renata Rodrigues Miranda; orientadora, Nilsa Brito Ribeiro. — Marabá: [s. n.], 2018.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, Marabá, 2018.

1. Educação rural – Jacundá (PA). 2. Escolas rurais - Aspectos sociais - Pará. 3. Educação básica. 4. Política pública - Educação. 5. Movimentos sociais. I. Ribeiro, Nilsa Brito, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia. III. Título.

CDD: 22. ed.: 370.91734098115

RENATA RODRIGUES MIRANDA

**A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO
DE JACUNDÁ – PA: PROCESSOS DE INTERINCOMPREENSÃO
CONSTITUTIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PD TSA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Nilsa Brito Ribeiro.

Aprovado em ____/____/____

BANCA DE EXAME DE QUALIFICAÇÃO

Profa. Dra. Nilsa Brito Ribeiro
UNIFESSPA (Orientadora)

Profa. Dra. Hildete Pereira dos Anjos
UNIFESSPA (Membro)

Profa. Dra. Georgina Negrão Kalife Cordeiro
UFPA (Membro)

Profa. Dra. Edma do Socorro Silva Moreira
UNIFESSPA (Membro)

Dedico esse trabalho a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente no meu percurso formativo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, pela vida.

Agradeço aos meus familiares pelo apoio para na minha caminhada, pois sem esse apoio nada seria possível.

A todas as pessoas que deram suporte para que eu chegasse até aqui, em especial a minha querida laiá que me acolheu em sua casa no período em que eu cursava o Ensino Fundamental e a minha amiga Clarice que também me acolheu em sua casa no período em que cursava o Ensino Médio;

À professora Maura Pereira dos Anjos, pelo incentivo e apoio que teve para comigo.

Agradeço imensamente à professora Nilsa Brito Ribeiro, minha companheira de outras caminhadas e que, nesta, em especial, teve grande participação, em relação ao meu percurso formativo.

Agradeço a todos os professores do PDTSA que contribuíram com a minha formação acadêmica.

Agradeço à Professoras Hildete Pereira dos Anjos, por ter acompanhado e contribuído desde a disciplina Seminário de Pesquisa Interdisciplinar até a qualificação, e a professora Georgina Negrão Kalife Cordeiro pelas sugestões oferecidas por ocasião da qualificação, assim como à professora Edma do Socorro Silva Moreira por aceitar participar da banca de defesa.

Nas últimas décadas os movimentos sociais vêm pressionando o Estado e as diversas esferas administrativas a assumir sua responsabilidade no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo. No vazio e na ausência dos governos os próprios movimentos tentam ocupar esses espaços, mas cada vez mais cresce a consciência do direito e a luta pela Educação do Campo como política pública.

(Miguel Arroyo, et alli, 2011)

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar a interdiscursividade entre duas diretrizes que regulamentam a política de Educação do Campo, uma produzida em nível federal e a outra, em nível municipal. A diretriz federal foi eleita como material desta inter-relação sob a compreensão de que, apesar de ser um documento governamental instituído em nível nacional, no ano de 2002, nele se inscreve uma história de luta e de expressão dos movimentos sociais no seu processo de construção, justamente pelo embate que se estabeleceu neste momento entre Estado e movimentos sociais, numa interdiscursividade que remete tanto a vozes dos movimentos sociais, quanto a alguns princípios presentes nesta diretriz. Assim, a diretriz nacional como discurso institucional de base, foi colocado em diálogo com as diretrizes municipais instituídas em 2010 no município de Jacundá, lócus da pesquisa. As análises, com base nos conceitos de *interincompreensão constitutiva* e *simulacro* formulados por Maingueneau (1997, 2005) procuram apreender o processo de “tradução” de uma política nacional por uma política municipal e sua relação interdiscursiva com os discursos dos movimentos sociais, sujeitos demandantes das referidas políticas, a fim de apreender sentidos que se produzem nos processos de tradução da voz dos movimentos sociais pelas diretrizes nacionais e destas pelas diretrizes municipais. Nesse movimento de análise, foi identificado que, na relação interdiscursiva dos dois documentos analisados, ocorrem diferentes processos de simulacro identificados como processos de reconfiguração do dizer e processos de uma política do silêncio.

PALAVRAS-CHAVE: Amazônia; Política Pública; Educação do Campo; Interincompreensão

ABSTRACT: This work aims to analyze the interdiscursivity between two Guidelines that regulate the Rural Education politics, one of them produced at the federal level and the other at the municipal level. Despite being a government document introduced at the national level in 2002, the federal guideline was chosen as material of this interrelationship under the understand that it is part a story of struggle and expression of social movements in the process of construction, precisely because of the current clash between the state and social movements, in an interdiscursivity that refers both to the voices of the social movements and to some principles present in this guideline. Thus, the national guideline as a basic institutional discourse dialogues with the municipal guidelines instituted in 2010 in Jacundá, Pará, the locus of the research. The analyzes seek to learn the process of "translation" of a national policy by a municipal policy and its interdiscursive relation with the social movements discourses which are the subjects demanding the policies mentioned above. These analyzes were carried out based on the concepts of *constitutive and simulated interincomprehension* formulated by Maingueneau (1997, 2005). In this movement of analysis it was identified that in the interdiscursive relation of the two analyzed documents different simulacrum processes identified as processes of reconfiguration of say and processes of a politics of silence occur.

KEYWORDS: Amazon; Public Policy; Rural Education; inter-incomprehension.

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise de Discurso

ADETUNI – Associação dos Trabalhadores Unidos da Nova Jacundá

ALPA – Aços Laminados do Pará

CAT – Centro Agro-Ambiental do Tocantins

CEB – Comissão de Educação Básica

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CME – Conselho Municipal de Educação

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONTAG – Confederação dos Trabalhadores na Agricultura

COOCAT – Cooperativa Camponesa do Araguaia Tocantins

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CRVD – Companhia Vale do Rio Doce

DECAMPO – Departamento de Educação do Campo

EFA – Escola Família Agrícola

FATA – Fundação Agrária do Tocantins Araguaia

FD – Formação Discursiva

FECAMPO – Faculdade de Educação do Campo

FETAGRI – Federação dos Trabalhadores na Agricultura

FREC – Fórum Regional de Educação do Campo/ Sul e Sudeste do Pará

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFPA – Instituto Federal do Pará

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LASAT – Laboratório Sócio-Agrônomo do Araguaia Tocantins

LPEC – Licenciatura Plena em Educação do Campo

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MF – Módulos Fiscais

MST – Movimento Nacional dos Sem Terra

OBEDUC – Observatório da Educação do Campo

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDTSA – programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia
PGC – Programa Grande Carajás
PIN – Plano de Integração Nacional
PME – Plano Municipal de Educação
PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária
PRÓ-LETRAMENTO – Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROTERRA – Programa de Redistribuição de Terras
REUNI – Plano de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais
SNCR – Sistema de Cadastro Rural
SOME – Sistema Modular de Ensino
SPVEA – Superintendência da Valorização Econômica da Amazônia
TEM – Ministério do Trabalho e Emprego
UFPA – Universidade Federal do Pará
UHT – Usina Hidrelétrica de Tucuruí
UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

LISTA DE TABELAS

- Tabela 01** – Brasil: mudanças na estrutura fundiária – 1992-2003..... p.32
- Tabela 02** – Total de Imóveis Rurais particulares cadastrados no Brasil e no Pará pelo Sistema Nacional de Cadastro Rural (SNCR) p. 33 - 34.
- Tabela 03** – Quantidade da população de Jacundá sem acesso à Educação Básica p. 89
- Tabela 04** – Professores com formação em Educação do Campo em Jacundá p.94

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 01** – Vagas ofertadas no Curso LPECp. 86
- Gráfico 02** – Distribuição dos educandos do curso LPEC por município p. 87
- Gráfico 03** – Quantidade de escolas no campo no município de Jacundáp. 90
- Gráfico 04** – Quantidade de estudantes no campo no município de Jacundáp. 92

LISTA DE MAPAS

Mapa 01: Localização do município de Jacundá p. 39

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 MINHA APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE PESQUISA	15
1.2 A PESQUISA, OBJETIVO, OBJETO E HIPÓTESE E METODOLOGIA	16
2. POLÍTICAS E PROJETOS DESENVOLVIMENTISTAS NA AMAZÔNIA ...	20
2.1. O PROCESSO DE OCUPAÇÃO E EXPANSÃO CAPITALISTA NA AMAZÔNIA	21
2.2 EXPANSÃO CAPITALISTA NO SUDESTE PARAENSE.....	35
2.3. JACUNDÁ NO CONTEXTO DA POLÍTICA DESENVOLVIMENTISTA.....	38
3. O CONTEXTO POLÍTICO NEOLIBERAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS ... 49	
3.1. A RELAÇÃO ENTRE ESTADO E CAPITAL	50
3.2. POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO NEOLIBERAL	53
3.3. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL	55
3.4. A UNIVERSALIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO	64
4. A POLÍTICA EDUCACIONAL DO CAMPO NO CONTEXTO DA REALIDADE BRASILEIRA	68
4.1. O MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	68
4.2. EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SUDESTE PARAENSE	83
4.3. EDUCAÇÃO OFERTADA AOS POVOS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE JACUNDÁ.....	88
5. O PROCESSO DE INTERINCOMPREENSÃO CONSTITUTIVA NA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	96
5.1. O DISCURSO NA RELAÇÃO CONSTITUTIVA COM O OUTRO: <i>INTERINCOMPREENSÃO CONSTITUTIVA E SIMULACRO</i>	97
5.2. O SILENCIAMENTO COMO FORMA DE DIZER	105
5.3. O PROCESSO DE “TRADUÇÃO”: AS ANÁLISES	107
5.3.1. Processo de tradução por reconfiguração do dizer	108
5.3.2. Processos de uma política do silêncio	123
5. CONCLUSÃO	128
REFERÊNCIAS	132
ANEXOS	139

1. INTRODUÇÃO

1.1. MINHA APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE PESQUISA

A motivação que me levou a interessar-me pela pesquisa sobre a Política Pública de Educação do Campo em Jacundá, PA é a minha aproximação com a temática, tanto pela minha trajetória de vida no campo quanto pelo meu envolvimento acadêmico com o tema da educação do campo. Resido no campo e trabalho como professora da Educação Básica do Campo no município de Jacundá, PA, desde 1997. Em 2003, iniciei o Curso de Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Marabá, PA, na modalidade intensiva. O curso ofertado nessa modalidade se configurou como uma oportunidade para eu continuar os estudos, pois trabalhava como professora da Escola Nova Canaã, na Vila Limão, Jacundá, PA e não conseguiria conciliar trabalho e estudos, já que não havia dispensa do professor para qualificação. Nesse período presenciei, na universidade, algumas discussões em relação à criação do curso de Letras para educadores e educadoras de áreas de Reforma Agrária, assim como em relação à criação do curso de Pedagogia da Terra, na UFPA, Campus de Marabá. Paralelamente a estes momentos de discussão dos quais me aproximei, o município de Jacundá, através da Secretaria Municipal de Educação, criou o Departamento de Educação do Campo, momento em que começou também a promover seminários para discutir sobre Currículo e Educação do Campo, oportunizando, a minha participação nestas discussões.

Em 2009, a UFPA, Campus de Marabá, abriu o edital de seleção para o Curso de especialização intitulado “Currículo, Cultura, Letramento e Educação do Campo”. Nesse momento eu decidi me inscrever e fui selecionada para cursar a referida especialização. A partir de minha inserção no curso, passei a me envolver mais com a temática da Educação do Campo e com os princípios que esse projeto defende. Paralelamente à minha participação no curso de especialização, comecei a integrar, também, o Grupo de Trabalho (GT) “Formação de Professores”, ligado ao Fórum Regional de Educação do Campo (FREC) do Sul e Sudeste do Pará. Participavam do GT professores da então Universidade Federal do Pará/Campus de Marabá e professores da Educação Básica dos municípios de Marabá, PA, Goianésia do Pará, PA, Jacundá, PA,

Rondon do Pará, PA, Parauapebas, PA e Nova Ipixuna, PA. Como parte do trabalho de pesquisa e extensão do GT, o grupo de professores da Escola Nova Canaã, do qual eu fazia parte, sob acompanhamento da Profa. Maura Pereira dos Anjos, uma das integrantes do GT, passou a desenvolver um projeto de Formação Continuada, em 2012, cujo objetivo era produzir uma proposta curricular para a escola a partir dos princípios da Educação do Campo.

Em 2014, o Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade da Amazônia passou a integrar o Observatório da Educação do Campo (OBEDUC). A partir de então, as atividades que vinham sendo desenvolvidas pelo GT de Formação de Educadores do Campo, sob a coordenação da Profa. Nilsa Brito Ribeiro, passaram a integrar-se às atividades do OBEDUC. Como bolsista do Observatório tive a oportunidade de participar de debates teóricos, seminários sobre Educação do Campo e de desenvolver projetos de intervenções práticas na escola, sob a orientação de professores universitários que integraram o OBEDUC. Essa trajetória contribuiu para a compreensão do processo histórico de construção da Política Pública para a Educação do Campo, para observar algumas mudanças que ocorreram na Secretaria Municipal de Educação de Jacundá, PA, em função do debate nacional sobre a Educação do Campo, como por exemplo a mudança da nomenclatura de setor de Educação Rural desse município para Departamento de Educação do Campo e me instigou a pesquisar a Política de Educação do Campo.

1.2. A PESQUISA, OBJETIVO, OBJETO E HIPÓTESE E METODOLOGIA

Esse trabalho tem como objeto de estudo da Política Pública de Educação do Campo, resultado das lutas por direitos dos movimentos sociais do campo. Tem como objetivo analisar a interdiscursividade entre duas diretrizes que regulamentam a política de Educação do Campo, uma a nível federal e a outra em nível municipal. As análises são desenvolvidas na perspectiva teórica e metodológica da Análise de Discurso (AD). Como categorias de análise utilizamos os conceitos de *interincompreensão constitutiva* e *simulacro*, formulados por Maingueneau (1997; 2005), os quais nos fornecem ferramentas metodológicas para captarmos o processo de

tradução de uma política nacional por uma política municipal e sua relação interdiscursiva com a voz dos movimentos sociais, sujeitos demandantes das referidas políticas.

Com base na abordagem do primado do interdiscurso formulado por Maingueneau (2005), todo discurso se constitui a partir do seu outro constitutivo numa relação polêmica, de modo que, para construir uma identidade própria, ameaça os fundamentos do seu outro constitutivo. Assim, estamos considerando nesse trabalho a voz dos movimentos sociais do campo nos discursos produzidos pelo Movimento Por uma Educação do Campo¹ como discurso A (discurso primeiro²), por ser um discurso constituído historicamente a partir de encontros, conferências e seminários na trajetória da luta por uma Educação do Campo. Sendo assim, estamos considerando como materialidade linguísticas do discurso A, os registros sistematizados nessa trajetória em forma de artigo por representantes dos movimentos sociais do campo e das universidades envolvidas no movimento. Embora não nos detenhamos à análise desses discursos, eles servem de referência para análise do *corpus* constituído pelo discurso B e discurso C, ou seja, os discursos B e C se produzem numa relação constitutiva com a memória discursiva de A.

O discurso B refere-se às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escola do Campo (Resolução CNE/CEB, de 3 de abril de 2002), sob a compreensão de que, apesar de ser um documento governamental instituído em nível nacional, no ano de 2002, nele se inscreve uma história de luta e de expressão dos movimentos sociais no seu processo de construção, justamente pelo embate que se estabeleceu neste momento entre Estado e movimentos sociais, o que possibilita a apreensão de sentidos que remetem a vozes dos movimentos sociais, quanto a alguns princípios presentes nesta diretriz.

Como discurso C, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no Sistema Municipal de Jacundá – PA. (Resolução nº 04/2010 – CME de 19 de agosto de 2010 diretrizes do município de Jacundá – PA), por ser um documento municipal que constituído a partir de uma relação

¹ Movimento constituído pelos movimentos sociais do campo em parceria com outras entidades, na luta por uma Educação do Campo e que se afirma enquanto movimento a partir da I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo em 1998, ver subseção 4.1.

² No item 5.1, tratamos do funcionamento deste conceito, no campo da Análise de Discurso.

interdiscursiva com as diretrizes nacionais, que por sua vez dialoga com as vozes dos movimentos sociais do campo no seu processo de constituição. A partir desses discursos veiculados nestas esferas (política federal, política municipal), analisamos como os discursos de reivindicação dos movimentos sociais do campo entram na relação de interdiscursividade que se estabelece entre as duas diretrizes.

Situando as análises desse processo tradutório nos estudos de discursos, a nossa atenção se volta para o processo por meio do qual um discurso vai traduzindo o seu Outro e vai gerindo as relações interdiscursivas dentro das restrições das estruturas semânticas, buscando assim, compreender que sentidos se produzem nos processos de tradução da voz dos movimentos sociais pelas diretrizes nacionais e destas pelas diretrizes municipais. Ou seja, como a diretriz municipal estabelece sua política pública de Educação do Campo na interação com a política pública nacional, tomando os discursos dos movimentos sociais, nesse processo de tradução, como o fundamento da interdiscursividade. Nesse sentido, as análises procuram captar como a memória do discurso dos movimentos sociais se mantém, se reconfigura ou se silencia. A hipótese orientadora da pesquisa é que, como todo discurso se relaciona com outro sob a forma de polêmica declarada ou contida, no processo de tradução de um discurso pelo seu outro, podem ocorrer a marginalização, a reconfiguração ou mesmo o silenciamento do discurso primeiro nesse movimento discursivo.

Por entendermos ser necessário situar a Educação do Campo numa problemática mais ampla dos movimentos sociais do campo, na segunda seção deste trabalho – **Políticas e projetos desenvolvimentistas na Amazônia** – trazemos o recorte de uma revisão da produção teórica sobre o processo de ocupação da Amazônia sob o enfoque das políticas desenvolvimentistas aliadas ao processo de expansão do capitalismo na região amazônica, particularmente no sudeste paraense, região em que situa o município de Jacundá- PA, gestor da política pública a que nos detemos. Nosso interesse, nesta seção é focalizar como o município de Jacundá se conforma no contexto destas políticas.

Na terceira seção, intitulada **O contexto político neoliberal e as políticas públicas**, revisitamos a discussão de alguns teóricos sobre a relação

entre Estado, capital e as políticas públicas implementadas na educação brasileira no contexto neoliberal.

A quarta seção – **A política educacional do campo no contexto da realidade brasileira** – traz a reflexão sobre as políticas públicas de educação do campo aliadas às lutas dos movimentos sociais por vida digna no campo. Ainda nesta seção será situada a política pública de Educação do Campo no sudeste paraense, região em que se localiza o município de Jacundá-Pará, lócus da pesquisa.

A quinta seção, intitulada **O processo de interincompreensão constitutiva na formulação de políticas de educação do campo**, mobiliza fundamentos teóricos e metodológicos formulados pela Análise do Discurso de tendência francesa, particularmente por Maingueneau (1997; 2005), fundamentais para analisar os processos de “tradução” dos discursos eleitos para apreendermos como os sentidos de uma política de Educação do Campo vão sendo configurados e reconfigurados nas esferas nacional e municipal e como sentidos da luta política dos movimentos sociais do campo se manifestam nas políticas implementadas em cada uma destas esferas. Os conceitos de *interincompreensão constitutiva* e *simulacro* formulados por Maingueneau (1997; 2005) foram identificados durante a pesquisa como fundamentais para a apreensão do processo discursivo de “tradução” de uma política nacional por uma política municipal, considerando posições ideológicas que fornecem as categorias de cada formação discursiva para o movimento de interincompreensão.

2. POLÍTICAS E PROJETOS DESENVOLVIMENTISTAS NA AMAZÔNIA

O presente capítulo revisita reflexões sobre o processo de ocupação da Amazônia, a partir de uma política desenvolvimentista, com interesses antagônicos aos da população local. Inicialmente, os fatores que promovem a migração para a Amazônia estão ligados à comercialização de seus produtos naturais, mas foi a partir da década de 1940 que os governos nacionais começam a planejar políticas de desenvolvimento para a Amazônia, as quais se intensificam com a política de integração da Amazônia a partir da década de 1970 (HÉBETTE, 2004).

O discurso de desenvolvimento e integração da Amazônia, por parte de Estado brasileiro, tinha como principal objetivo impulsionar a expansão do capitalismo na Amazônia, transformando seus recursos naturais em mercadoria. Esse processo de desenvolvimento e modernidade para Amazônia – lugar de abundância de recursos naturais e vazio demográfico, teve grande apoio das elites brasileiras na formulação de grandes projetos e incentivos fiscais do Estado para atrair o capital nacional e internacional para a região (CASTRO, 2010).

Nesta seção, com base em autores que discutem o processo de ocupação da Amazônia e os projetos de desenvolvimento pensados para a região, será abordado como essa política de cunho desenvolvimentista tem sido implantada na Amazônia e em específico no sudeste paraense, região em que foram implantados projetos de colonização oficial e o Projeto Grande Carajás, atraindo empresas do capital nacional e internacional, como também um fluxo de migrantes, em sua maioria nordestinos, alimentados pelo sonho de melhoria de vida.

Nessa seção, discutimos, também, os modelos de campo planejados para a Amazônia e como o campesinato resiste a essa política e se constitui como categoria importante nas dinâmicas territoriais do sudeste paraense. Por fim, situamos o município de Jacundá, lócus da pesquisa, no contexto da política desenvolvimentista.

2.1. O PROCESSO DE OCUPAÇÃO E EXPANSÃO CAPITALISTA NA AMAZÔNIA

O processo de ocupação da região Amazônica é composto de contradições históricas que vêm se constituindo, há muitas décadas, numa relação conflituosa de interesses antagônicos: os interesses do capital nacional e estrangeiro – incentivados pelo Estado – em explorar os recursos minerais e energéticos da região e a vida dos povos indígenas detentores da terra, assim como de imigrantes camponeses atraídos para a região pela necessidade da conquista da terra e melhores condições de vida.

Para Hébette (2004), a história de colonização da Amazônia seguiu dentro da mesma lógica da colonização do Brasil, em 1500. Na Amazônia, esse processo começou em 1616 com a integração da região à economia de mercado, embora a Amazônia, antes desse período, já fosse ocupada há séculos pelas populações indígenas que usavam os recursos naturais apenas para atender às necessidades dos seus modos de organização da vida, com base na lógica da preservação e conservação desses recursos. Com a chegada dos colonizadores, a Amazônia passa a se inserir na lógica de ocupação da sociedade mercantilista europeia.

A visão europeia de desenvolvimento conduzida para a Amazônia concebe o modo de vida indígena e de outros grupos tradicionais como incapaz de produzir desenvolvimento para a região. Segundo Almeida (2008), essa ideia de desenvolvimento e modernidade foi usada frente às inovações tecnológicas para a Amazônia do século XVII a XX ao considerarem os povos indígenas e africanos como povos sem história e sem cultura para impor efeitos de dominação. Segundo o autor, no século XX, os termos usados para classificar diversas formulações sobre a Amazônia eram tradição e mudança, sendo que o termo tradição estava associado a atraso e mudança a desenvolvimento, subdividindo a Amazônia segundo essa classificação.

Sobre esse processo de ocupação que se iniciou no século XVII, Hall (1991) diz que a construção do Forte do Presépio, em 1616, no estuário do rio que deu origem à cidade de Belém, PA, teve grande influência no início da ocupação da Amazônia. A partir desse forte, outros fortes foram sendo construídos em pontos estratégicos às margens de rios importantes para a

navegação, como em Manaus, o rio Negro, e, em Santarém, o rio Tapajós. Esses fortes possibilitaram a exportação de diversos produtos da floresta, como ervas medicinais, madeira, cacau e produtos cultivados, na região, como a cana-de-açúcar, algodão, café, tabaco e gado criado na ilha do Marajó. No entanto, segundo o autor, o que intensificou o processo de ocupação na Amazônia foi a exploração da borracha, a partir de 1870, atraindo imigrantes europeus e japoneses. Essa atividade extrativista provocou a migração de camponeses nordestinos que, expulsos de sua região pela seca, passam a servir de mão de obra para os barões da borracha.

De acordo com Hall (1991), com a decadência da borracha no início do século XIX, as tentativas de desenvolvimento da Amazônia continuaram e o Estado foi o principal articulador desse desenvolvimento. Por exemplo, em 1953, foi criada a Superintendência de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) para estimular a extração vegetal e mineral, a agricultura, a pecuária e a indústria na Amazônia. Neste sentido,

Os sucessos da SPVEA foram, para dizer no mínimo, modestos. À parte modernizar instalações portuária e criar algumas grandes indústrias, sua maior realização foi a construção da estrada de rodagem de 2.000 km, ligando a cidade de Belém a Brasília. (HALL, 1991, p. 25).

A construção da Belém-Brasília, conforme o autor, facilitou o acesso à Amazônia, antes, feito, basicamente, através do tráfego fluvial. A rodovia foi a primeira de várias outras que foram criadas para integrar a Amazônia.

O processo de ocupação da Amazônia é marcado por articulações políticas, econômicas e ideológicas de diversos níveis. Nesse sentido, destaca-se a política de colonização oficial organizada de acordo com os interesses e as necessidades do sistema dominante, em nível global. Sobre essa articulação, Hébette e Marin (2004) dizem que há uma manipulação no discurso do processo de colonização que aparentemente é apresentado como algo pensado para atender aos interesses das classes trabalhadoras, quando na verdade são planejados por grupos políticos e econômicos com outros interesses, entres eles o de promover a colonização para a abertura da fronteira para o grande capital, ou como é o caso da colonização pensada para a Amazônia, na década de 1940, cujo objetivo era responder às crescentes

tensões sociais que vinham acontecendo no campo e na cidade em várias partes do país: “no campo, onde se multiplicava o número de trabalhadores sem acesso à terra; nas cidades, onde se acumulavam os excedentes de mão-de-obra não absorvidos pela indústria” (HÉBETTE e MARIN, 2004, p. 83).

Mas, foi na década de 1970 com a Política de Integração Nacional cujo lema era “Integrar para não entregar”, que o processo de ocupação da Amazônia se intensificou, num contexto de ditadura militar. Segundo Hall (1991), essa política se caracterizava “por um grande programa de construção de estradas, colonização dirigida para pequenos agricultores e preocupação com a exploração dos recursos naturais, além da construção dos subsídios aos criadores”. (HALL, 1991, p. 29-30). Para o autor, vários foram os fatores que levaram a essa política de integração, mas o que mais influenciou foram os problemas econômicos e sociais do Nordeste.

Para a realização dessa política foi criado o Plano de Integração Nacional (PIN). A construção da rodovia Transamazônica, com cinco mil quilômetros de extensão ligando o Nordeste à Amazônia, foi uma das primeiras ações do PIN e proporcionaria a abertura da Amazônia – “terra sem homens” – para o Nordeste: lugar de homens “sem terra”. Além da construção da rodovia Transamazônica, o plano previa a criação de uma estrada que ligasse o Norte ao Sul, para facilitar o acesso a matérias-primas da Amazônia e abrir vias de acesso aos mercados do Sul do Brasil. Com esse objetivo foi construída a rodovia Cuiabá-Santarém que liga o Norte ao Centro-Sul. Em 1971, o PIN foi complementado pelo Programa de Redistribuição de Terras (PROTERRA), com o objetivo de realizar a redistribuição de terras devolutas. Nesse período, foi, também, revitalizado o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para realizar o processo de colonização ao longo das estradas Transamazônica e Cuiabá-Santarém (HALL, 1991, p.30-31).

Com a política de Integração Nacional, a Amazônia foi oferecida como uma terra promissora para o campesinato, quando os interesses de criação dessa política governamental era resolver o problema da reforma agrária que se intensificava no Nordeste e no Sul do Brasil, assim como os problemas de crescimento urbano e das favelas. Estava em questão, principalmente, resolver o problema da segurança nacional e de expansão dos setores industrial e comercial do Brasil.

Se o presidente Médici criara a impressão de que a colonização oficial da Amazônia era, basicamente, uma reação humanitária a uma calamidade natural (a seca no Nordeste), os militares viam-na em termos geopolíticos de ocupação dos vastos espaços abertos com colonos brasileiros. O Estado acreditava ainda que os projetos produziram um excedente de alimentos básicos, como feijão e arroz, a fim de compensar a perda de produção decorrente da concentração, cada vez maior no Sul do Brasil, na produção de soja para exportação. Além disso, conforme mencionado acima, poderia ser aliviada a pressão em prol de reforma agrária decorrente da crescente concentração da terra em regiões há muito colonizadas (HALL, 1991. p. 33).

Os projetos de colonização dirigida se iniciaram ao longo das rodovias Transamazônica e Cuiabá-Santarém, nos municípios de Altamira, PA, Marabá, PA e Itaituba, PA. O INCRA foi o órgão responsável por executar o projeto de colonização oficial projetado pelo governo, mas o órgão não estava preparado administrativamente para executar tais projetos. Hall (1991) apresenta vários problemas que dificultaram a execução do projeto de colonização, como, por exemplo, problemas de tráfego nas estradas no período chuvoso; fornecimento aos colonos de sementes não adaptadas ao clima da região; dificuldades de acesso ao crédito que atendesse às necessidades dos colonos; demora na titulação das propriedades, entre outros. Devido aos problemas no processo de colonização e à complexidade das exigências burocráticas feitas pelo INCRA para a aquisição da terra, os migrantes passaram a ocupar as terras do Estado. Esse processo em que cada migrante passou a ocupar um pedaço de terra por conta própria, foi denominado por Hébette e Marin (2004, p. 42-43) de “colonização espontânea”, para diferenciá-lo da “colonização dirigida”, executada pelo INCRA.

Sobre *colonização dirigida* e *colonização espontânea*, Hébette e Marin (2004) dizem que não são processos muitos distintos, pois ambos sofrem interferência do Estado: a primeira, de forma mais direta e formal e a segunda, de forma mais indireta. A colonização dirigida possui interferência direta do Estado nos processos de planejamento, implantação e acompanhamento, sendo o Estado que define onde e como serão implantados os projetos de colonização. A colonização espontânea é aquela cuja iniciativa e decisão de ocupar a terra é definida pelos próprios colonos; nesses casos a interferência direta do Estado ocorre depois do processo de ocupação. De acordo com

Hébette e Marin (2004), a colonização espontânea é influenciada ainda por outros fatores.

A colonização espontânea, mesmo na sua fase inicial, é condicionada por determinadas políticas, impositivas ou permissivas, que repercutem nos lugares de origem ou de residência anterior dos colonos ou na própria área de colonização. Certas políticas têm uma relação direta com a colonização, por exemplo, a política fundiária, a política agrícola ou a política creditícia. Outras têm uma relação indireta, como a política de transporte e comunicações; as políticas regionais e de integração nacional (HÉBETTE e MARIN, 2004, p. 43).

Um exemplo da influência de outros fatores no processo de colonização espontânea é o caso da colonização da Transamazônica em que o Estado promoveu a colonização dirigida, ao mesmo tempo que provocou a colonização espontânea, pois a propaganda governamental sobre a Amazônia intensificou o fluxo migratório para a região. Segundo Hébette (2004), nos anos 60, grandes fluxos de migrantes chegavam ao Estado do Pará através das divisas entre os Estados do Maranhão e Goiás: uns em direção leste-oeste, vindos dos Estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Piauí e outros, em direção ao sudeste-norte, oriundos dos Estados da Bahia, Minas Gerais e Espírito Santo. Esses migrantes, trabalhadores expulsos pelo latifúndio que já dominava a região de onde saíram, vieram para a região sul e sudeste do Pará influenciados pela política de colonização oficial do governo Médici.

As propagandas sobre a abundância de terras na Amazônia e os grandes projetos³ de desenvolvimento implantados na região trouxeram para a região Sudeste do Pará muitos migrantes provenientes de vários Estados brasileiros. Diversos foram os motivos que levaram à migração para a região: muitos vieram em busca de terra ou de trabalho, outros com objetivo de fundar empresas na região, outros, ainda, vieram por causa do garimpo de Serra Pelada.

A notícia que percorria sobre as facilidades de conseguir terras e emprego na Amazônia, veiculada pela propaganda governamental que exaltava a instalação dos projetos agropecuários e a colonização às margens da Transamazônica, ecoou longinquamente. Milhares irromperam do Maranhão, do Piauí, da Paraíba, do Ceará, de Minas Gerais, da Bahia, do Espírito Santo, do Paraná, de Goiás, entre

³ Na próxima seção faremos uma discussão sobre a implantação dos grandes projetos de desenvolvimento para a Amazônia.

outros. Centenas de famílias atravessaram os rios Araguaia e Tocantins em busca de terra e de emprego. Onde ainda existiam terras devolutas, essas foram paulatinamente ocupadas. (PEREIRA, 2015, p. 65).

Segundo Pereira (2015), a política econômica desenvolvimentista do governo federal e a interligação da Amazônia às outras regiões do país se deu através da construção das rodovias que ligam a região Norte às regiões Centro-oeste, Nordeste e Sudeste, atraindo para a região tanto empresários, quanto migrantes pobres de vários estados. Essa política,

[...] além de orientar a migração e controlar a ocupação das áreas ditas vazias, considerava-se atuar sobre os pontos de conflitos e tensões sociais em outras regiões do País, sobretudo no Nordeste, à medida em que estimularia e apoiaria, financeiramente, a expansão de grandes grupos econômicos do Centro-Sul na Amazônia (PEREIRA, 2015, p.104).

O principal incentivo do governo à migração nordestina para essa região eram os conflitos sociais existentes no Nordeste, causados, principalmente, pelo grande número populacional, expansão do latifúndio e a seca, além de os nordestinos serem considerados resistentes, fator importante para a colonização da Amazônia. O governo também atraiu para a região agricultores da região Sul, com o objetivo de implantar tecnologias na área de colonização, considerando que pessoas desta região dominavam técnicas agrícolas mais avançadas que serviriam de demonstração para ensinar os “nordestinos a trabalhar com a terra na Transamazônica usando tecnologias modernas no trato da lavoura” (PEREIRA, 2015, p.105).

Para além dos projetos de colonização, o Estado também incentivava a agroindústria e os projetos agropecuários. O PROTERRA, por exemplo, foi criado para promover a redistribuição das terras devolutas. Sua ação consistia em promover a agroindústria e a agricultura comercial. O Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND) tinha como base de desenvolvimento para a Amazônia, a ampliação dos meios de transporte e de comunicação e a expansão de atividades para exportação. O próprio INCRA começou a vender as terras destinadas à colonização dos migrantes pobres aos grandes fazendeiros, incentivando a agricultura capitalista (HALL, 1991).

Com a chegada dos grandes fazendeiros, grileiros ou empresários, inicia-se na região a expansão agropecuária. Vale ressaltar que diferente dos colonos que não recebiam assistência ou apoio do setor público, a empresa agropecuária passa a receber apoio político, econômico e incentivos fiscais para se manter na região. Se a aquisição do direito à terra era algo de difícil acesso para os colonos, não o era para os grandes fazendeiros, especuladores e grileiros. Como esses grupos detentores de recursos financeiros suficientes para comprar grandes extensões de terra tinham contatos e influências junto aos órgãos públicos, o Estado criou para eles condições favoráveis para a aquisição do direito à titulação da terra.

À colonização, tem-se constantemente atribuído objetivos específicos, pretensamente sociais, enquadrados, porém numa política global de preservação e reprodução do latifúndio; oferecem ainda para esses argumentos de legitimação, portanto, elementos de viabilidade. Espalhadas na imensidão das terras ainda livres, as colônias desempenham a função de posse simbólica de uma área nova, justificando a realização de trabalhos de infra-estrutura, em nome da fixação à terra de famílias de agricultores pobres e preparando, assim, a penetração do latifúndio e o controle do espaço pelo capitalismo em expansão (HÉBETTE e MARIN, 2004, p. 84).

Nesse sentido, a colonização da Amazônia proposta num cenário político de ditadura militar tinha como propósito a formação de mão de obra para executar o trabalho nas rodovias, nos projetos agropecuários e grandes projetos minerais pensados para a região.

Nunca a colonização tem aparecido tão claramente como a racionalização do triunfo da fronteira pioneira sobre a fronteira da expansão, das relações de produção capitalistas sobre os camponeses, do capital sobre o trabalho. Nunca a colonização se manifestou tão limpidamente como legitimação, a pretexto dos lavradores pobres, de uma mobilização, pelo Estado, dos recursos da nação a serviço do capital (HÉBETTE e MARIN, 2004, p. 88).

Sem o apoio do Estado, os camponeses migrantes que chegaram na região foram se instalando nas pequenas vilas e formando cidades, outros foram ocupando as terras devolutas do Estado. No que diz respeito às grandes empresas, essas com o apoio do Estado e a oferta de mão de obra, foram se expandindo na região. A política de colonização organizada pelo Estado para a Amazônia é parte da política desenvolvimentista mais ampla que abrange construção de rodovias e ferrovias e grandes projetos de exploração dos

recursos minerais. Segundo Hébette (2004), todo esse processo está relacionado à repercussão do processo de desenvolvimento industrial ocorrido na Europa no século XIX que tinha como objetivo principal a abertura da Amazônia para o grande capital.

O capitalismo, ao se instalar em uma região, aniquila as formas de economia natural como agricultura para o consumo, artesanato e a indústria doméstica em pequena escala, expropria populações – pequenos proprietários rurais ou populações indígenas – de suas terras, explora a mão-de-obra local, separa os pequenos produtores de seus meios de produção, tirando-lhes a autonomia (LUXEMBURG, 1985). Na Amazônia, esse processo não foi diferente, a abertura da Amazônia para o capital se deu por intermédio do Estado a partir dos incentivos fiscais aos projetos de desenvolvimento capitalista, concessão de terras às empresas privadas, construção de cidades e vias de acesso para suporte da expansão do capital; extermínio e expulsão de populações indígenas, camponesas e quilombolas com o apoio do poder público, entre outras formas de participação do Estado.

O território amazônico, nesse contexto, se configura como um território em disputa, uma vez que os grandes projetos de exploração dos recursos naturais e expansão de empresas capitalistas nacionais e internacionais que se contrapõe aos projetos de assentamento, à agricultura familiar, às comunidades indígenas e outras formas de produção da existência que constituem as dinâmicas territoriais locais. Dentre essas dinâmicas, serão discutidas as dinâmicas territoriais relacionadas ao campo na região, com foco no campesinato. No entanto é importante ressaltar que o modelo de desenvolvimento e modernidade para a Amazônia incentivado pelo Estado em relação ao campo, é o agronegócio, modelo de desenvolvimento econômico de grandes empreendimentos agrícolas em grandes propriedades de terra destinadas à produção de monocultura em grande escala para atender ao mercado externo.

Para Fernandes (2008), há dois tipos de campo, o do campesinato e o do agronegócio; esses tipos de campo são diferentes no modo de organização e das relações sociais do território. No campesinato, o território é organizado a partir das necessidades da existência, enquanto que no agronegócio, o território é organizado para a produção de mercadorias.

Essa diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas distintas formas de organização dos dois territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea. A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas no território, porque sua área está ocupada por mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a expressão do território do agronegócio. A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é nesse e desse espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos (FERNANDES, 2008, p. 40-41).

O desenvolvimento territorial possui sentidos distintos para cada um desses territórios. Mas, no Brasil predomina o modelo de desenvolvimento capitalista. A questão agrária, por exemplo, é provocada pela lógica de reprodução capitalista que produz desigualdade e concentração de poder. Segundo Fernandes (2008), “a questão agrária é estrutural, portanto, não há solução para a questão agrária a partir do modo capitalista de produção” (FERNANDES, 2008, p. 44) e o campesinato ainda é um dos poucos espaços a partir do qual se acredita na possibilidade de superação do modo de produção capitalista. Alerta, entanto, o autor, que essa superação constitui um problema porque há uma concentração de poder por parte do sistema capitalista, principalmente no que diz respeito ao acesso à terra, dinheiro, tecnologia e a relação com o mercado (FERNANDES, 2008).

O campesinato passa a aparecer no debate da cena política e científica do século XIX, tendo como característica principal a luta pela terra e a produção de base familiar. É composto por diferentes tipos de camponês, arrendatários, proprietários e trabalhadores assalariados do campo. Há, também, uma diferenciação na relação entre campo e cidade; os camponeses que moram próximos aos centros urbanos se envolvem mais diretamente nas relações com o mercado local. Nas diferentes formas de organização da sociedade, a condição do camponês é subalternizada, marcada por uma assimetria do poder. A categoria campesinato é subordinada ao comércio, às políticas governamentais e inferiorizada pelos meios de comunicação, nas relações econômicas e políticas. No entanto, “mesmo sendo inferiorizado diante das sociedades ‘modernas’, o campesinato tem marcado sua presença nas ações políticas do país e levantado sua bandeira de luta, inicialmente pela

terra, ganhando outras dimensões na atualidade. Essa luta tem gerado muitos conflitos relacionados, principalmente ao confronto com o processo de desenvolvimento capitalista” (ALMEIDA, 2012, p.21-25).

O agronegócio é um modelo de desenvolvimento econômico capitalista para o campo que integra agricultura, pecuária, indústria, dinheiro, força de trabalho, tecnologia e mercado. É organizado por grandes corporações em nível nacional e internacional e tem por finalidade a produção de produtos agropecuários em grande escala para exportação. Segundo Fernandes (2008), o conceito “agronegócio” surgiu a partir da década de 90 do século XX e está relacionado ao processo de modernização do campo.

A imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para “modernizá-la”. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias. Da escravidão à colheitadeira controlada por satélite, o processo de exploração e dominação está presente, a concentração da propriedade da terra se intensifica e a destruição do campesinato aumenta. O desenvolvimento do conhecimento que provocou as mudanças tecnológicas foi construído a partir da estrutura do modo de produção capitalista. De tal maneira que houve o aperfeiçoamento do processo, mas não a solução dos problemas socioeconômicos e políticos: o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade (FERNANDES, 2008, p. 48).

Para o autor, a lógica do agronegócio continua sendo a lógica do latifúndio: concentração e exploração da terra, só que de forma mais ampla e mais estratégica. Sob a ideia de desenvolvimento, modernidade, a imagem de produtividade e geração de renda para o país, o agronegócio, além da concentração e exploração da terra, concentra também as tecnologias de produção e as políticas de desenvolvimento, expandindo seu controle sobre o território.

O agronegócio procura manter o controle sobre as políticas e sobre o território, conservando assim um amplo espaço político de dominação. Tudo o que está fora desse espaço é sugado pela ideologia do agronegócio. Um exemplo é a reforma agrária. Para combater as ocupações de terra, a política criada pelo agronegócio foi a reforma agrária de mercado. Depois de denominada de Cédula da Terra virou Banco da Terra e hoje é chamada de Crédito Fundiário. É uma tentativa de tirar a luta popular do campo da política

e jogá-la no território do mercado, que está sob o controle do agronegócio (FERNANDES, 2008, p. 48).

A expansão do agronegócio amplia o controle sobre o território e utiliza as novas tecnologias para aumentar a produtividade, dominar a natureza e impor “um calendário agrícola cada vez menos diretamente dependente das condições naturais e mais dependente do progresso técnico e das demandas do mercado”. (SANTOS, 2001, p. 292). São as demandas do mercado que ditam as regras da produção, independente de que tipo de solo, que tipo de vegetação predominam no território, quais práticas culturais de produção local. Esse modelo de desenvolvimento para o campo não concebe o território a partir de sua diversidade cultural, social e econômica, “o território é concebido como fonte de recursos” (HAESBAERT, 2004, p. 40).

O agronegócio, conta também, com as políticas de desenvolvimento e incentivos econômicos estatais, com criação de leis para defender seus interesses, particularmente,

[...] aquelas ligadas ao crescimento econômico e aos intensos processos de apropriação de terras e dos recursos naturais relacionados aos grandes projetos de investimento que aliam capital público e privado, são implementados e reconfiguram drasticamente o tecido social de inúmeros territórios pelo país, exercendo enorme pressão sob a realidade e os modos de vida dos camponeses. (PORTO, p.164, 2015).

Além de tentar manter o controle do território e contar com as políticas governamentais a seu favor, o agronegócio também investe na criminalização da luta pela terra, pressionando o Estado, principalmente através do Poder Judiciário e investindo nos meios de comunicação de massa contra a luta pela terra. Mesmo assim, as ocupações de terra continuam acontecendo, mesmo nas regiões onde o agronegócio controla grande parte do território. Para Fernandes (2008), essas ocupações de terra, ampliam as possibilidades da luta dos movimentos sociais do campo contra o modo de produção capitalista.

E pode se fortalecer cada vez mais se conseguir enfrentar e superar as ideologias e as estratégias do agronegócio, se conseguir construir seus próprios espaços políticos de enfrentamento com o agronegócio e manter sua identidade socioterritorial. (FERNANDES, 2008, p. 51).

Fortalecer o desenvolvimento da agricultura camponesa na atualidade tem se tornado uma tarefa árdua e complexa, devido ao avanço das políticas neoliberais. Para Fernandes (2008), os avanços estruturais das políticas neoliberais têm provocado mudanças significativas na sociedade, principalmente no que diz respeito à política de “minimização do Estado e a maximização do capitalismo na tomada de decisões a respeito das políticas de desenvolvimento” (FERNANDES, 2008, p.51). No neoliberalismo, as políticas de desenvolvimento interligadas à expansão do mercado capitalista globalizado, assim como as políticas de desenvolvimento e as leis, são criadas para beneficiar os interesses do modelo de produção capitalista em nível nacional e internacional. Em se tratando das políticas de desenvolvimento para o campo, as leis e projetos são elaborados para garantir a expansão do mercado capitalista. Essas políticas, em sua maioria, além de contar com o apoio político, contam também com o apoio econômico do Estado.

Desse modo, as políticas promovem o fortalecimento das relações capitalistas em detrimento das relações não-capitalistas ou familiares e comunitárias. Intensifica-se, dessa forma, as políticas de expropriação das comunidades rurais, que perdem seus territórios para o capital que necessita se apropriar continuamente dos territórios camponeses para se expandir (FERNANDES, 2008, p.53).

No entanto ainda que as políticas de desenvolvimento estejam a serviço do capital, o autor mostra como através dos dados do segundo Plano Nacional de Reforma Agrária – II PNRA, 2003, ocorreram mudanças na estrutura fundiária entre os anos de 1992 e 2003, destacando como o campesinato tem conseguido se manter e até mesmo avançar, nesse período, de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 1 – Brasil: mudanças na estrutura fundiária – 1992-2003

Imóveis em hectares	1992		2003	
	Área em milhões de ha.		Área em milhões de ha.	
Com mais de 200 (capitalista)	245	4	297	1
Com menos de 200 (familiar)	86	6	123	9
Total	331	00	420	00

Fonte: Atlas Fundiário Brasileiro, 1996; II PNRA, 2003. (Apud FERNANDES, B. M. 2008, p.57).

Segundo o autor, essa tabela possibilita observar o enfrentamento entre o território camponês e o território do agronegócio, através dos números e percentuais que representa cada um desses territórios em nível nacional, no período de 1992 a 2003.

Em 1992, o capital controlava 245 milhões de hectares ou 74% da área dos imóveis. Observe que esta área aumentou para 297 milhões em 2003, mas a participação relativa caiu para 71%. Enquanto a participação relativa do território camponês passou de 26% para 29%, ou em números absolutos de 86 para 123 milhões de hectares (FERNANDES, 2008, p. 58).

Considerando que o agronegócio controla grande parte do território nacional e tem as políticas de desenvolvimento a seu favor, o avanço relativo de 3% do território camponês em relação ao território do capital nesse período é bastante significativo e representa a luta pela terra e pela reforma agrária nesse mesmo período. Hébette (2004), discutindo sobre a política agrária de modo geral, aborda que em todos os lugares em que o capitalismo avançava, estudiosos e políticos esperavam que o campesinato desapareceria, mas isso não ocorreu: o campesinato continua a existir no mundo capitalista.

A tabela abaixo mostra a situação atual dos imóveis rurais no Brasil e Estado do Pará, um dos estados da Amazônia em que o avanço capitalista com apoio da política desenvolvimentista do Estado se manifesta nas dinâmicas do território. Os dados apresentados têm como base fontes do INCRA em que os imóveis rurais são classificados a partir de Módulos Fiscais (MF). De acordo com essa classificação, são consideradas minifúndios os imóveis rurais com até 1 MF, pequenas propriedades, com até 4 MF, média propriedade com até 15 MF e grandes propriedades, imóveis rurais acima de 15 MF. O tamanho do MF varia de um município para outro (INCRA, 2014).

Tabela 2: Total de Imóveis Rurais particulares cadastrados no Brasil e no Pará pelo Sistema Nacional de Cadastro Rural (SNCR)

CATEGORIA DE IMÓVEL RURAL	TOTAL DE IMÓVEIS		TOTAL DE ÁREA (há)	
	BRASIL	PARÁ	BRASIL	PARÁ
Mais de 0 a 0,5 MF	2.567.015	42.038	21.907.675,09	802.455,1831

Mais de 0,5 a 1 MF	1.239.636	34.894	32.917.469,12	1.733.845,45
De 1 a 2 MF	913.443	39.140	46.264.600,69	3.751.101,00
Mais de 2 a 3 MF	329.495	5.768	28.505.356,00	975.163,04
Mais de 3 a 4 MF	182.430	3.705	23.335.136,86	886.784,84
Mais de 4 a 5 MF	101.327	1.759	17.717.984,81	529.067,06
Mais de 5 a 6 MF	67.169	1.512	14.256.475,06	572.343,37
Mais de 6 a 10 MF	153.276	4.218	47.745.512,89	2.149.072,84
Mais de 10 a 15 MF	81.357	2.570	41.515.708,94	2.286.773,18
Mais de 15 a 20 MF	38.394	1.261	28.238.540,87	1.498.229,76
Mais de 20 a 50 MF	69.550	7.122	101.255.661,09	16.238.001,43
Mais de 50 a 100 MF	16.918	2.219	57.004.441,86	9.679.622,97
Mais de 100 a 200 MF	4.975	349	30.818.040,72	3.023.644,73
Mais de 200 a 400 MF	1.167	59	14.037.879,26	968.608,92
Mais de 400 a 600 MF	216	23	4.794.328,12	749.431,40
Mais de 600 MF	174	18	11.522.307,62	1.938.825,46
TOTAL	5.766.542	146.655	521.837.119,00	47.782.970,63

Fonte: SNCR, INCRA, 2014, adaptado para pesquisa.

Segundo a classificação do INCRA, até 4 MF, o imóvel rural se enquadra na categoria de Agricultura Familiar, que para Fernandes (2008) é considerado como imóvel familiar e compõe o território camponês. Com base nesses dados, é possível observar que do total de imóveis rurais particulares no Brasil, 90,7% são de imóveis com até 4 MF e 9,2% de imóveis acima de 4 MF. No Pará, o número é 85,6% de imóveis rurais com até 4 MF e 14,39% com mais de 4 MF. Em relação à área territorial ocupada por imóveis rurais particulares, em termos de Brasil, o território camponês representa 29,3% e o território do agronegócio 70,6% da área ocupada. No âmbito estadual, no Pará a área ocupada por imóveis rurais particulares é de 17 % para o território camponês e 82,9% para o território do agronegócio.

Os dados mostram que no Estado do Pará o percentual de imóveis rurais de até 4 MF é menor do que o percentual nacional. Em relação à área ocupada por imóveis rurais de até 4 MF, essa situação se agrava – enquanto em nível nacional o território camponês representa 29,3% dos imóveis rurais, em nível estadual, esse número é apenas de 17%. Esses dados representam os impactos da política desenvolvimentista pensada para a Amazônia com altos investimentos em empresas de grande escala nos diversos setores e falta de investimento em políticas voltadas para o fortalecimento do campesinato na região.

A seguir abordaremos como essa dinâmica de expansão capitalista tem se configurado no sudeste paraense, região fortemente impactada por essa política desenvolvimentista de expansão do capital na Amazônia.

2.2. EXPANSÃO CAPITALISTA NO SUDESTE PARAENSE

A Amazônia possui uma diversidade em termos ambientais, socioculturais, políticos e econômicos, mas as políticas estatais para a região seguem diretrizes do mercado mundial, não considerando os diferentes ecossistemas que a compõem. Essas políticas seguem os padrões de progresso e modernidade do sistema capitalista que provocam desigualdades sociais e destruição dos ecossistemas locais. Em se tratando do sudeste paraense, a realidade se agrava de acordo com as alianças de classes que se fazem entre diferentes frações do capital nacional e estrangeiro, associados aos gestores da política e do poder local que definem as políticas gerais do Estado (CONGÍLIO, 2016).

Segundo Almeida (2008), o Estado, ao promover as políticas de ocupação e exploração da Amazônia, provoca um processo de degradação na região que, nos discursos dos planejadores, são causadas pelos ecossistemas e comunidades tradicionais e não pela ação dos grandes projetos agropecuários e das empresas minerais. O Estado, por sua vez, continua incentivando práticas predatórias de exploração da natureza para fins de mercado. Um bom exemplo do incentivo do Estado nas práticas predatórias da exploração dos recursos naturais da Amazônia é o Programa Grande Carajás (PGC).

O Programa Grande Carajás é o maior e mais impactante projeto de desenvolvimento planejado para a região e tem como principal objetivo a exploração de minério. Como discute Hall (1991),

A espinha dorsal do Programa Carajás é formada atualmente por quatro grandes projetos: um depósito de minério de ferro, duas fábricas de alumínio, a primeira em Barcarena, nas proximidades de Belém, e a segunda em São Luís, e a hidrelétrica de Tucuruí, no rio Tocantins. Historicamente, contudo, o complexo de minério de ferro, localizado na Serra de Carajás, a oeste da cidade de Marabá, no

estado do Pará, foi o primogênito da família de empresas que ora constituem o Programa Carajás (HALL, 1991, p.60).

Trata-se de um projeto impulsionado pelo apoio do Estado no que diz respeito aos incentivos fiscais e à infraestrutura como a construção da Rodovia Transamazônica, da Estrada de Ferro Carajás que liga Carajás, no Pará a São Luís, no Maranhão, da Usina Hidrelétrica de Tucuruí. São, portanto, ações do Estado que deram suporte ao programa.

De acordo com Hall (1991), vários foram os fatores que contribuíram para a criação do Programa Grande Carajás, entres eles os principais foram: a geração de divisas para custear a dívida externa do país, a decisão do Estado em deixar de investir na colonização de pequenos produtores e investir na agroindústria e na exploração mineral, a pressão da Companhia Vale do Rio Doce (CRVD) em transferir suas atividades de exploração mineral de Minas Gerais para a região, uma vez que aqui havia minérios e floresta em abundância para o seu funcionamento e a pressão das empresas nacionais e internacionais para que a política de desenvolvimento da Amazônia atendesse às necessidades econômicas mundiais (HALL, 1991, p.61).

O Programa Grande Carajás foi implantado na Serra dos Carajás, localizada entre os rios Itacaiúnas e Parauapebas no sudeste paraense, nas proximidades do município de Marabá, PA, sob o controle da então Companhia Vale do Rio Doce (CVRD)⁴ que contratou estudiosos e consultores japoneses para a pesquisa e elaboração do projeto de exploração de minérios. As obras de infraestrutura para implantação do programa tiveram início em 1978.

O Complexo Grande Carajás é formado por mina, áreas de beneficiamento, porto e ferrovia. Existem diferentes reservas de minerais no Complexo da mina de Carajás, algumas com exploração e outras inexploradas. Quando do início das atividades em Carajás, suas reservas foram avaliadas em 18 bilhões de toneladas de minério de ferro, com teor médio de pureza de 66,13%. O complexo da mina de Carajás é dividido em quatro setores: Serra Norte, Serra Leste, Serra São Félix e Serra Sul. A Serra Leste foi a primeira a começar a ser explorada, iniciando em 1984 a exploração da mina N4E. (COELHO, 2015, p. 53)

⁴ Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) até 2007. Depois desse ano, passou a ser nomeada VALE S.A.

A base do PGC está localizada no sudeste paraense, mas a estrutura que dá suporte ao programa abrange todos os municípios cortados pela estrada de ferro que liga a mina, em Carajás, PA, ao porto em São Luís, MA, pela Rodovia PA-150 que liga Marabá, PA a Tucuruí, PA, criada para dar suporte à construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHT), além dos municípios em torno do complexo da mina de Carajás. Para Hébette (2004), com a implantação do PGC, a Amazônia foi definitivamente inserida no cenário mundial de expansão capitalista, seus recursos naturais passaram a ter valor de mercado.

Integrar a Amazônia ao capitalismo significa inseri-la, plena e definitivamente, no mercado nacional e internacional, nas trocas mediadas pelo dinheiro sob a égide do capital industrial e financeiro. Significa transformar seus recursos naturais em valores que pudessem ser incorporados ao circuito das trocas monetárias com a produção industrial nacional ou internacional, isto é, se tornar parte integrante da circulação do capital. Isso não podia ser realizado sem a mobilização do trabalho que valorize esses recursos (terra, mata, minério), isto é, sem a formação de um mercado de força de trabalho (HÉBETTE, 2004, p. 62).

Desde então intensificou-se a chegada de construtoras para a região, a construção de rodovias, a instalação de fábricas, redes de telecomunicações, criação de portos e aeroportos modernos, instituições financeiras e agências bancárias. Toda essa mudança ocorrida em relação aos setores de locomoção, comunicação, infraestrutura e comercialização se deu em função da expansão capitalista.

Em se tratando do campo, a política agrícola do Estado planejada para a Amazônia foi a das grandes empresas agropecuárias com foco na produção para o mercado. Já, no II PND, como plano de desenvolvimento para a Amazônia, O governo investiu nos setores de transporte e comunicação e em atividades voltadas para exportação como exploração de madeira e minerais e na criação de gado para exportação de carne. Os investimentos destinados para a Amazônia foram direcionados para empresas em grande escala cuja finalidade da produção deveria ser para exportação, sendo 34% dos investimentos para mineração, 21% para a indústria e 31% para agricultura e pecuária. Na avaliação do governo, a atuação dos pequenos agricultores na

Amazônia foi negativa, em função disso, passou a vender as terras do INCRA destinadas aos migrantes pobres a grandes fazendeiros (HALL, 1991, p.39).

Esses investimentos, foram distribuídos em 15 grandes polos de crescimento, de modo que Carajás foi e continua sendo um desses polos de desenvolvimento.

Ainda que a extração e o beneficiamento de minerais tenham formado o núcleo do Programa Carajás desde sua concepção em fins da década de 1970, a agricultura e a silvicultura também figuraram com destaque nos planos de desenvolvimento para a região. Os estudos mais antigos, ambos de iniciativa da própria CVRD (1979, 1980), bem como de seus consultores japoneses (IDCJ, 1980) defendiam vigorosamente a utilização de cara infra-estrutura de transporte, principalmente da estrada de ferro Carajás, para expansão de uma agricultura capitalista orientada para as exportações e as atividades de silvicultura (HALL, 1991, p. 80-81).

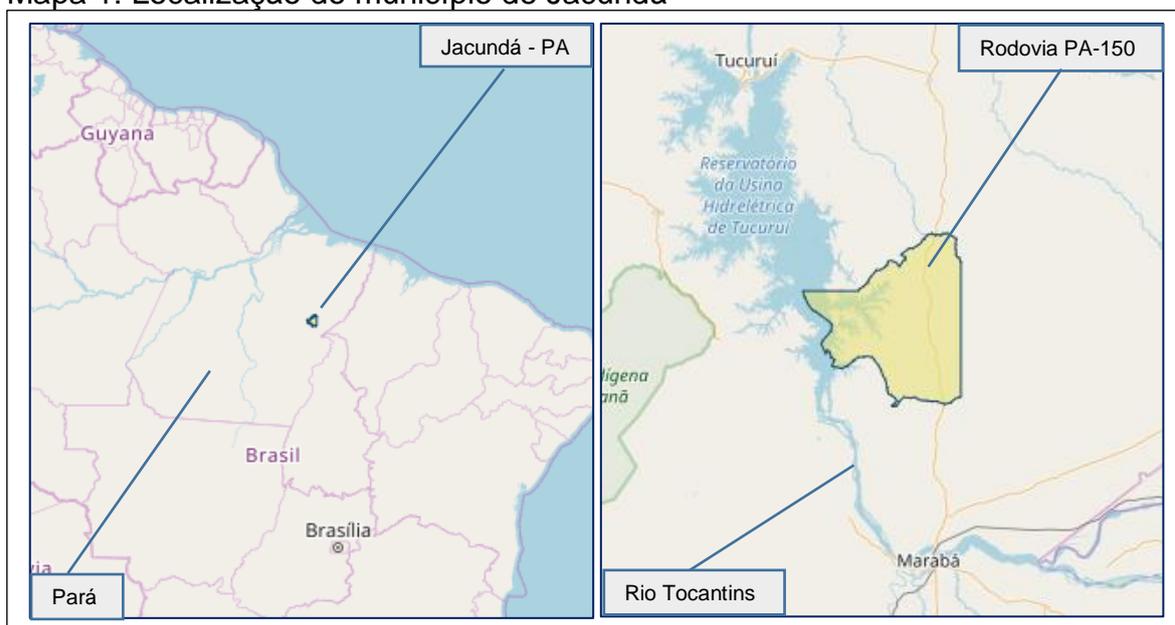
No sudeste paraense, mesmo com a implantação do Programa Grande Carajás, de acordo com Michelotti (2008), a luta pela terra “trouxe resultados importantes para os trabalhadores, como a criação, entre 1987 e 2007, de 169 projetos de assentamento nos municípios do Território do Sudeste Paraense, representando 1.205.254,0 ha ou 32,4% da superfície total” (2008, p.02). Além dos os projetos de assentamentos, as áreas ocupadas por posseiros representam parte significativa do território. Muitas dessas áreas ainda não são tituladas, tornando mais difícil a apresentação de dados sobre a área territorial. Ainda, segundo o autor, na região sudeste paraense, no início das ocupações, mesmo tendo ocorrido a colonização oficial promovida pelo INCRA, predominaram as ocupações espontâneas por parte dos migrantes. Lembra-nos que é a partir do final da década de 1980, com a chegada do Movimento Sem Terra (MST), que se iniciam os projetos de assentamento.

No item seguinte, focalizaremos, no contexto territorial do sudeste paraense, o município de Jacundá, por ser o município em que focalizaremos nosso estudo sobre a política pública de Educação do Campo.

2.3. JACUNDÁ NO CONTEXTO DA POLÍTICA DESENVOLVIMENTISTA

Jacundá se localiza no Km 88, entre a capital do Estado, Belém, e Marabá-PA, às margens da PA-150 e é um dos municípios do sudeste do Pará fortemente impactado pela política desenvolvimentista para a região. Para entender como se deu esse impacto, é preciso conhecer um pouco sobre seu processo histórico e as dinâmicas sociais, culturais e econômicas desse território.

Mapa 1: Localização do município de Jacundá



Fonte: IBGE, 2018.

Jacundá segue o modelo de ocupação e formação populacional predominante no processo de ocupação da Amazônia. Segundo Hébette *et alli*, (2004) “a Amazônia foi ocupada, utilizando-se os rios como via de penetração: a via fluvial permaneceu o único eixo usual de comunicação interna até a Segunda Guerra Mundial” (HÉBETTE *et alli*, 2004, p.53). A partir dos cursos dos rios foram formando-se pequenos povoados que, com o passar do tempo, foram se transformando nas principais cidades da região, como é o caso das cidades paraenses Marabá, Itupiranga, Jacundá e Tucuruí entre outras, formadas à margem do rio Tocantins. Inicialmente, o curso do rio Tocantins servia de caminho para pecuaristas que tinham se instalado às margens do rio Itacaiúnas e adentravam a mata pela margem do rio Tocantins a procura de pastagens naturais para criação de gado.

A necessidade de ampliação das pastagens fez com que os moradores do burgo organizassem diversas incursões mata adentro, em uma delas descobriram casualmente o caucho. Essa descoberta viria a ocasionar um intenso processo migratório para a região, especialmente de maranhenses e goianos, que chegavam geralmente pelos rios Araguaia e Tocantins em demoradas e penosas viagens, dado ao caráter rudimentar da navegação (SILVEIRA, 2001, p.22).

A nova atividade de extração de látex propiciou tanto para a população local, quanto para os migrantes recém-chegados, o surgimento de novas relações de produção. O comerciante passa a ser uma figura importante nas relações sociais que foram se formando a partir dessa atividade, uma vez que “o comércio da goma estava voltado para os mercados nacional e internacional, sua produção não possuía imediato valor de uso para a comunidade local” (SILVEIRA, 2001, p. 23). Nesse contexto é que se formou o povoado de Marabá, aumentando cada vez mais o fluxo populacional da região: eram migrantes que vinham para trabalhar diretamente na produção e comerciantes que se instalavam no povoado, todos atraídos pela extração do caucho. “Dessa forma, em pouco tempo esta povoação iria se transformar em um importante centro comercial de abastecimento de toda região do Médio Tocantins” (SILVEIRA, 2001, p. 23). Acontece que para a extração do látex do caucho, era preciso derrubar a árvore; essa forma de extração levava à extinção do caucho em uma determinada área e provocava o constante deslocamento dos caucheiros. Segundo Silveira,

[...] à medida que os caucheiros se adentram na floresta à procura de árvores, especialmente às margens do rio Tocantins e seus afluentes, começaram a surgir acampamentos que viriam a se transformar em vila, povoados e posteriormente em centros urbanos. Esses arraiais geralmente serviam de ponto de embarque e desembarque da produção, uma vez que à medida que os caucheiros subiam e desciam o rio à procura de árvores, aumentava a distância em relação a Marabá, obrigando esses trabalhadores a fixarem-se em pontos estratégicos às margens dos rios e ali juntarem a produção que posteriormente era embarcada nos batelões e levadas aos pontos de comercialização (SILVEIRA, 2001, p. 25).

No caso de Jacundá, o povoado foi formado a partir das relações comerciais de Marabá, não somente pela necessidade de os comerciantes se

fixarem no local, devido à distância de Marabá, mas, principalmente, devido às condições hidroviárias, em relação ao percurso de comercialização do produto.

O percurso de 201 quilômetros de Marabá a Tucuruí pelo rio Tocantins era penoso e arriscado, especialmente no período de estiagem, dada a existência de diversas corredeiras, travessões e cachoeiras. A mais perigosa delas era a do Itaboca, que possuía uma extensão de aproximadamente 7 quilômetros, onde o rio se apertava nos paredões rochosos até se lançar no canal do Capitariquara, cuja potência das águas impedia a navegação durante o período de seca (SILVEIRA, 2001, p. 25).

Foi devido a esse acidente geográfico que se formou o povoado de Jacundá. Para evitar a perda da carga, foi criado um anteposto para embarque e desembarque das embarcações e as mercadorias eram transportadas por terra para desviar da parte de maior perigo para navegação. Devido à movimentação do transporte das mercadorias, foram sendo formadas pequenas palhoças que deram origem à cidade de Jacundá. Segundo Silveira (2001), o início do povoado data por volta do ano de 1915.

Com pouco tempo a extração do caucho torna-se inviável devido à escassez da árvore nas proximidades do rio Tocantins. Além disso, a borracha na Amazônia começa a sofrer a queda do preço em sua comercialização, a partir de 1919. Segundo Silveira, a crise da borracha produziu impactos na região de Marabá, uma vez que a extração da goma do caucho era, no momento, a principal atividade que impulsionava a economia local.

Tais fatores contribuíram negativamente para o prosperar de Jacundá, que até então não passava de dois barracos fincados à margem do rio Tocantins, na boca das cachoeiras do Itaboca, os quais serviam precariamente como ponto de apoio no embarque e desembarque das mercadorias que iam e vinham no trajeto Marabá/Tucuruí (SILVEIRA, 2001, p. 27).

A economia de Marabá parecia definhando com a queda dos preços da goma do caucho, porém os comerciantes, aproveitando da estrutura montada para a exploração do caucho, passaram a investir na exploração da castanha-do-pará que era um produto bastante usado no consumo local. A exploração da castanha-do-pará, impulsionou a economia de Marabá e o surgimento de muitos povoados e vilarejos na região.

O vilarejo de Jacundá começava a se destacar em função de ter-se tornado porto obrigatório de baldeação de mercadorias. Jacundá também contava com significativa reserva de castanhais e, por conta disso, muitos comerciantes colocaram “representantes” na localidade. Além disso, pequenos comerciantes também atraídos pelo lucrativo comércio extrativista instalaram suas modestas mercearias e passaram a seguir o encadeado sistema de exploração dos castanhais (SILVEIRA, 2001, p.29-30).

Segundo Silveira, muitos trabalhadores foram atraídos para o povoado de Jacundá, devido à divulgação dos grandes castanhais que existiam na localidade. Esses trabalhadores em busca de melhores condições de vida, vinham em sua grande maioria do Baixo Tocantins, uns vinham sozinhos, outros acompanhados pela família. No entanto, ao chegarem, logo se assujeitavam ao sistema de aviamento local, em que os comerciantes de castanha forneciam alimentos e equipamentos necessários à coleta da castanha-do-pará para pagar com o produto colhido. “Portanto, caberia ao castanheiro amoldar-se a essas novas relações de produção que se alinhavavam e que eram conduzidas pela oligarquia marabaense, detentora do poder econômico e político da região” (SILVEIRA, 2001, p.32). Os comerciantes de castanha normalmente eram também os “donos dos castanhais” e mantinham em cada vilarejo um gerente ou encarregado que supervisionava e mantinha o controle da atividade. Isso mostra que o trabalhador não conseguia trabalhar de forma independente pois não detinha condições financeiras para manter a exploração e comercialização da castanha.

Nesse primitivo processo produtivo, a apropriação do excedente não aparecia claramente, uma vez que aparentemente o trabalhador recebia pelo seu trabalho em hectolitros de castanha. A mais-valia se dava na permuta entre as mercadorias fornecidas e as castanhas coletadas, pois era o encarregado que estipulava, ainda na entressafra, o valor do hectolitro de castanha. Ao passo que os preços das mercadorias aviadas subiam aviltantemente, superando o valor da produção, ficando o castanheiro já comprometido com o patrão para a safra vindoura (SILVEIRA, 2001, p.33).

Foi nesse contexto que se constituíram as relações econômicas e sociais de Jacundá, em torno da exploração comercialização da castanha, tornando-se um importante porto comercial, tanto da produção extrativista local, como das atividades de embarque e desembarque de mercadorias e produção

de outras regiões que eram transportadas através do percurso fluvial entre Marabá e Belém. Em função da movimentação do porto, foi criada uma estrada de rodagem para facilitar o transporte da produção e das mercadorias e também para

[...] atender às exigências da oligarquia marabaense no sentido de dar evasão aos estoques de castanhas empilhados no porto de Jacundá, bem como no propósito de facilitar o transporte naquele trecho encachoeirado do Tocantins, o intendente de Marabá, em 1926, mandou construir uma estrada de rodagem com cerca de 9 quilômetros de extensão que iniciava-se em Jacundá e ia até 500 metros abaixo das cachoeiras do Itaboca, cujo ponto terminal denominava-se Jacundazinho em função de um rio que ali desaguava no Tocantins e que tinha essa denominação. Terminada a estrada, a municipalidade colocou dois caminhões, os únicos do povoado, para o transporte das cargas (SILVEIRA, 2001, p. 35).

Antes da construção dessa estrada, as mercadorias e a produção de castanha eram transportadas por animais. Com construção da estrada e o transporte das cargas sendo feito pelos caminhões, as atividades do porto aumentaram e impulsionaram a economia local, atraindo trabalhadores e comerciantes para o povoado. Mas, de acordo com Silveira, o que acentuou esse fluxo migratório e impulsionou a economia local foi a divulgação da descoberta de diamantes nos pedrais do rio Tocantins e seus afluentes. Com tal descoberta, foram criados vários garimpos na região e assim como ocorreu com a mudança da extração do caucho para a castanha, os comerciantes de castanha que detinham o poder econômico e político local, investiram na extração e comercialização de diamantes. A diferença é que eles não paravam com a extração da castanha, uma vez que as duas atividades eram compatíveis: no período das chuvas eram exercidas as atividades de coleta da castanha, enquanto que a extração do diamante era feita no período de estiagem. As duas atividades movimentavam a economia o ano todo e “Marabá passou a constituir-se no principal (senão o único) centro de comercialização da produção diamantífera de toda a região, uma vez que graças a sua localização, eram maiores as facilidades de acesso e comunicação” (SILVEIRA, 2001, p. 52).

Mesmo dentro dessa relação de dependência comercial com a cidade de Marabá, a população de Jacundá aumentou bastante impulsionada pela

movimentação da produção de diamantes, passando esta localidade a constituir-se num povoado de grupos de comerciantes com grande influência política e econômica. Em 1948, o povoado de Itupiranga conseguiu sua emancipação e Jacundá passou a fazer parte do município de Itupiranga, mas se mantinha sob forte influência das relações políticas e econômicas de Marabá. Em 1961, Jacundá conseguiu emancipação política, mas, segundo Silveira, essa emancipação política também “estaria ligada aos interesses da elite político-econômica de Marabá” (SILVEIRA, 2001, p. 75).

No ano de 1977, “a construção de outra rodovia, a PA-150, que sai de Morada Nova (Km 12 da PA-70) rumo a Castanhal, PA, também viria a influenciar na vida dos jacundaenses” (SILVEIRA, 2001, p. 88). A construção das rodovias Transamazônica e PA-150 foi uma das primeiras ações da política desenvolvimentista que mudou a dinâmica local. Segundo Hébette et ali (2004), a abertura de estradas na região do Vale do Tocantins modificou os modos de vida na região, o transporte passou a ser feito pelas estradas e os rios passaram a representar, nesse contexto, um obstáculo para o transporte, para o qual é preciso construir pontes (2004, p. 53). Dessa forma, os transportes terrestres passaram a predominar sobre os fluviais além de aumentar o fluxo migratório para a região.

Mas foi a construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, que impactou diretamente os modos de vida da população local.

No final de 1977, o povo de Jacundá, fechado no seu mundo e alheio aos problemas que não diziam respeito à sua realidade, foi em grande parte surpreendido em suas residências pelos técnicos de uma firma contratada pela Eletronorte que então fazia o levantamento da área que seria inundada pelo grande lago do reservatório da UHT (SILVEIRA, 2001, p. 90).

A construção da UHT estava intrinsecamente ligada aos interesses do grande capital na região. Segundo Hall (1991), ela foi projetada em função do crescimento industrial na Amazônia, principalmente a exploração e beneficiamento de minerais do PGC que dependia de alto fornecimento de energia elétrica, como também para atrair outros projetos de desenvolvimento para a região e fornecer energia elétrica para Belém, São Luís e outras cidades que cresciam no entorno de Carajás.

Dadas as repercussões potenciais de um projeto da magnitude de Tucuruí, especialmente em área de floresta tropical úmida, exaustivas avaliações dos impactos social e ambiental deveriam ter sido realizadas. Contudo, tal era a urgência para pôr Tucuruí em operação, a fim de atender aos demais componentes industriais de Carajás dentro da escala temporal do projeto, que as autoridades afastaram de cogitação praticamente todas as considerações desse tipo (HALL, 1991, pp. 75-76).

Assim, alheios aos modos de vida local, a construção da UHT provocou impactos sobre a população que até então mantinha relações comerciais voltadas ao extrativismo dos produtos da floresta ou do minério de diamantes às margens do rio Tocantins. Ainda que os produtos ali extraídos fossem comercializados para outras regiões do país ou do mundo, em sua grande maioria as relações comerciais se davam no âmbito local. De acordo com Hébette (2004), quando os funcionários da empresa, começaram a fazer o levantamento dos bens de cada família e avisar que teriam que sair porque aquela área seria inundada, as pessoas não acreditavam, não tinham conhecimento do que estava acontecendo e do que viria a acontecer. Mesmo assim, eram obrigadas a aprovar e assinar os documentos com o levantamento dos bens e a condição de expropriados (HÉBETTE, 2004, p. 207).

A população não tinha conhecimento dos projetos para a região, porém já estava tudo planejado entre a Eletronorte e o Estado. O poder público, tanto estadual como municipal, já havia estabelecido os acordos e começaram a providenciar as novas instalações em um núcleo da PA-150 por nome Arraia.

Na política de desenvolvimento urbano estadual, Arraia faz parte dos núcleos prioritários que devem ser apoiados dentro dos programas especiais do governo do Pará. Por meio da Secretaria do Estado de Planejamento e Coordenação Geral (SEPLAN, 1980) este contratou um escritório de projetos (Projetos e Assessoria Técnica Ltda.) para elaborar um Plano diretor Urbano (PDU), objetivando “dotar o núcleo de Arraia das condições mínimas necessárias para receber a população deslocada das áreas a serem inundadas bem como implantar a sede da administração municipal de Jacundá” (HÉBETTE et alli, 2004, p. 103)

De acordo com Hébette, et ali (2004), em 1975, a vila era um pequeno núcleo com apenas 30 famílias. Com a abertura da PA-150, um grande número de migrantes, principalmente dos Estados do Maranhão e Bahia e de outras áreas do Pará, da região da PA-70 e de Marabá (2004, p.104) foram atraídos

para a região em busca de terra. No decorrer da construção da barragem as famílias iam sendo deslocadas para a nova sede. Para quem resistiu em sair, quando Jacundá foi inundada pelo lago da UHT, teve que sair às pressas, deixando para trás seus pertences. Mesmo os que saíram com antecedência, não conseguiram levar muita bagagem devido à dificuldade de transporte. Havia outras dificuldades encontrada pelas famílias que se deslocavam de Jacundá para a Nova Jacundá.

As casas que os funcionários da Eletronorte diziam existir na vila para abrigar os relocados, ainda estavam em fase de fundação. Além disso, a quantidade projetada não atendia sequer uma pequena parte da demanda. Havia ainda num bairro mais centralizado, um aglomerado de casas padronizadas, construídas em madeira, porém essas foram destinadas em sua maioria para as instalações dos órgãos públicos (federais e municipais), parte dos funcionários da empresa e alguns funcionários do município. Desta forma, foram criados alojamentos improvisados em escolas e outros prédios, onde todos foram desordenadamente distribuídos (SILVEIRA, 2001, p. 96).

Além das dificuldades de transporte e abrigo das famílias, no local já existiam outros costumes e crenças religiosas, conflitos agrários entre posseiros e fazendeiros, um contexto diferente do contexto em que a população de Jacundá vivia.

Assim, a nova cidade Jacundá se constituiu sob diversos conflitos: conflitos culturais – uma população com crenças, mitos, lendas rituais religiosos é descolada de seu território para outro território que também já tinha constituído seus costumes; conflitos entre os expropriados e a Eletronorte – após serem expropriados e a empresa não ter garantido as condições mínimas das famílias nas novas instalações, com apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), Comissão Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), os expropriados de Jacundá e outros Municípios atingidos pelo lago da UHT começaram a se organizar e pressionar seus direitos junto a empresa (HÉBETTE, 2004, p.208) e conflitos agrários – mesmo antes da chegada dos expropriados, a área da PA-150 próximas da Vila Arraia já era área de confronto entre posseiros e os jagunços dos grileiros de terra (HÉBETTE, 2004, p.193).

Segundo Hébette, tanto os posseiros quanto os expropriados vivenciaram a repressão e a força do Estado em favor do funcionamento do

capital (2004, p. 214). A partir dessa experiência, com apoio principalmente da Igreja Católica, os trabalhadores foram se conscientizando e fazendo mobilizações sociais. Nesse período, foi criada a Associação dos Atingidos por Barragens, a Associação dos Trabalhadores Unidos de Nova Jacundá (ADETUNI), esta fundada em fevereiro de 1980 para organizar e orientar os trabalhadores na luta pela terra. Foi criado, também um informativo “O Grito da PA-150”, criado para “informar, denunciar e conscientizar os trabalhadores rurais” (SILVA, 2016, p. 73)⁵.

Essas mobilizações foram muito importantes para a permanência dos camponeses na terra. Atualmente, Jacundá possui um projeto de assentamento, o PA Jacundá, criado em 1987 com uma área de 21000 ha e capacidade para receber 415 famílias. Há, também, outras áreas de comunidades rurais constituídas por posseiros que resistiram às pressões do latifúndio que representa grande parte do território jacundaense.

Com bases em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui uma área de 2.008,315 km² com população estimada de 51.360 habitantes, sendo que 89% se residem na área urbana e 11% na área rural do município. A economia do município se baseia na pecuária de grade escala, sobretudo de gado de corte e piscicultura, no setor industrial, tem destaque as madeireiras, olarias, movelarias, fábrica de ração e frigorífico, também contribui para a economia do município o setor de comércio e prestação de serviços.

Como pode ser observado nos dados acima, o número de pessoas que vive no campo em Jacundá, é muito pouco em relação ao número total de pessoas no município e a economia se baseia, principalmente na pecuária em grande escala, resultado da política desenvolvimentista planejada para Amazônia que teve grande impacto na formação do município de Jacundá.

Feita essa breve contextualização mais geral da política desenvolvimentista na região, sobretudo no que concerne à formação do município de Jacundá, lugar da pesquisa, na seção seguinte, trataremos do contexto político neoliberal das últimas décadas em que se vem ocorrendo o desenvolvimento das políticas públicas nacionais, justamente porque

⁵Cf. a dissertação de Mestrado de SILVA, M. (2016), defendida no PDTSA.

trataremos de uma política pública que, não obstante as forças dos movimentos sociais na luta por um novo modelo político e educacional, ela se institui nesse contexto político.

3. O CONTEXTO POLÍTICO NEOLIBERAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

O ser humano é um ser histórico, ao mesmo tempo, ativo e passivo, determinado e determinante das relações sociais do processo históricos no qual está inserido. Nesse processo histórico, ele vai se constituindo enquanto sujeito, nas relações com a natureza, com o trabalho e com os grupos sociais dos quais participa. A sociedade é resultado das formas de organização e relações de poder – nos seus aspectos econômicos, políticos e sociais pois ela é formada por grupos sociais com interesses e necessidades diferentes.

Da relação entre esses grupos, foram surgindo ao longo da história diferentes formas de organização e mecanismos de controle social. Da necessidade de organização e controle social, surgiu o Estado com uma infinidade de instituições estatais.

O modelo de governabilidade exercido no Estado é objeto de profundas análises das relações de poder existentes na sociedade. Essas análises contribuíram para fundamentar várias teorias e concepções de Estado, entre essas concepções este trabalho adotará a Teoria Maxiana de Estado apresentada por Saes (1987), segundo a qual, o Estado é uma organização que possui o poder de repressão e desempenha um conjunto de atividades complexas a serviço da classe exploradora que consiste em manter relação de exploração do que detém a força de trabalho e amenizar os conflitos entre as classes sociais antagônicas. Uma das formas de relação entre Estado e sociedade se manifesta através do sistema de produção; a cada tipo de relação de produção que se constituiu no processo histórico (escravista, feudal e capitalista), foi se constituindo também, um tipo histórico de Estado (escravista, feudal e burguês) com um regime político correspondente (SAES,1987).

No entanto, a concepção propagada na sociedade é a de que Estado governa para o povo, é a concepção de um Estado do bem-comum. Mas, se analisarmos a conjuntura social, é possível constatar que o Estado é um agente que cria as condições para a reprodução e expansão do capitalismo. É ele que faz as articulações necessárias ente o setor econômico, político e institucional, para manter o sistema capitalista.

Essa relação entre do Estado e capitalismo tem se expandido para outras esferas da economia, consolidando novas formas de articulação entre o

Estado e o mercado para garantir a acumulação do capital e a regulação das relações de trabalho. Essa nova forma de articulação entre o Estado e o mercado é chamada de neoliberalismo. Esta seção terá como foco de estudo, as relações que vão se constituindo entre o Estado e capitalismo no contexto neoliberal e como essa relação influencia as políticas educacionais no Brasil.

3.1. A RELAÇÃO ENTRE ESTADO E CAPITAL

Segundo Borges (2012), foi pela necessidade de sobrevivência que o ser humano, através do trabalho, foi transformando a natureza e ao mesmo tempo transformando a si próprio. Essa transformação da natureza, através do trabalho humano, foi se tornando cada vez mais complexa na medida em que o homem foi criando e aperfeiçoando novas ferramentas e instrumentos de trabalho. A partir da transformação da natureza, a sociedade foi se modificando e as relações de trabalho também.

Em decorrência do crescimento da atividade comercial, surgem a divisão das tarefas produtivas, o desenvolvimento da propriedade privada, o sistema escravista, feudalista e o sistema capitalista, que se originou do processo histórico de desenvolvimento da propriedade privada, passa a controlar o setor econômico e a divisão da sociedade em classes sociais.

O sistema de produção capitalista, apesar de não ser o único, é o sistema de produção predominante na sociedade atual. Esse sistema se caracteriza pela divisão de classes em proprietários dos meios de produção – aqueles que possuem o controle da produção – e proprietários da força de trabalho – aqueles que executam o trabalho e recebem um salário em troca da força de trabalho. Segundo Saes (1998) o que diferencia o sistema de produção capitalista, do escravista e do feudal é o fato de as relações de produção, no sistema capitalista, se caracterizarem pela separação entre produtor direto e os meios de produção no modelo de trabalho em série da indústria moderna.

Em A Ideologia Alemã, Marx (1980) apresenta alguns marcos históricos nas relações sociais e de produção que contribuíram para o processo de desenvolvimento capitalista: primeiro, com a separação entre o campo e a cidade e com a concentração da população na cidade, surgiu a necessidade da

administração pública, a organização política da comunidade – o Estado; segundo marco histórico de mudanças nas relações de produção na sociedade foi a abertura do comércio mundial a partir do século XVII com as grandes navegações: o surgimento do comércio do dinheiro, do mercado mundial e a expansão da manufatura. Nesse período, a proteção do Estado era dada, principalmente, aos grandes comerciantes; e por fim, o terceiro e grande marco, o surgimento da grande indústria, com toda a sua maquinaria e difusão do trabalho, a liberdade de concorrência e o uso da ciência no processo industrial.

Esse sistema na atualidade tem se expandindo para outras esferas das atividades econômicas, além da industrialização como os setores agropecuário, financeiro e comercial. Azevedo (2004) apresenta os principais fatores decorrentes do processo de desenvolvimento ocorrido no século XIX, os quais contribuíram para aprofundar e consolidar novas formas de acumulação e regulação da relação capital trabalho e articulação entre o Estado e o mercado.

[...] a crescente organização do mundo do trabalho; a veiculação do ideário socialista; o progresso técnico e científico; a crise de 1870; a revolução de 1917; a recessão de 1930; as duas grandes guerras; os reordenamentos políticos e sociais; a redefinição do espaço internacional, são alguns marcos que acabaram por aprofundar e consolidar outras formas de articulação entre o Estado e o mercado, num novo patamar de acumulação e de regulação do capital e do trabalho. (AZEVEDO, 2004, p. 10).

Segundo a autora, a partir desses marcos, a atividade econômica passou a ser controlada pelo mercado. Essa tendência passou a ser chamada de neoliberalismo – teoria política de ordenação do mundo capitalista que questiona as formas de organização social e política e tem como principal princípio a liberdade individual. Nessa concepção, o Estado é mínimo e tem a função de estabelecer normas gerais de regulação social e o mercado é máximo e tem poder de regulação das relações capital e trabalho.

O neoliberalismo se caracteriza pelo processo de enfraquecimento das políticas sociais, de globalização do sistema de produção capitalista, do livre mercado e concorrência, de privatização das empresas e instituições públicas, mas, principalmente, por uma articulação entre Estado e mercado. O Estado é mínimo para a implantação e regulamentação das políticas sociais e ao mesmo

tempo é máximo no que diz respeito às exigências do capitalismo. Enquanto entidade política e administrativa, o Estado age para garantir e legitimar a estabilidade do sistema de produção capitalista. “O neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural” (GENTILI, 1998, p. 102). Para o autor, o neoliberalismo se configura como um projeto hegemônico que se inscreve na lógica de continuidade das formas de dominação da história das sociedades capitalistas. O que há de novo no neoliberalismo é a forma de articulação e regulação de todos os setores da vida social à lógica do mercado.

A relação entre o Estado e o Sistema capitalista pode ser observada a partir da garantia dos meios de produção e expansão do capital, através de incentivos fiscais, apoio na infraestrutura, aparatos legais, disseminação e coerção ideológica de controle social, através dos aparelhos ideológicos do Estado e a mídia. Essas ações articuladas garantem a manutenção do sistema capitalista e, ao mesmo tempo, vai configurando a atuação do Estado em diferentes esferas da sociedade. Congílio (2006) considera o Estado como uma instituição que está a serviço das classes dominantes, é o Estado com todo seu aparato institucional e ideológico que organiza e articula as demandas do capital.

Toda essa expansão capitalista só se viabiliza pela articulação entre as relações econômicas e políticas do Estado que “historicamente, tem se constituído no grande fiador de uma burguesia oligárquica, protegendo latifúndios improdutivos, terra como mercado de reserva, subsídios sem retorno e especulação financeira” (FRIGOTTO, 2010, p. 40). Os resultados dessa política refletem na vida econômica e nas desigualdades sociais, uma vez que pequena parte da população possui a concentração das riquezas produzidas no mercado e o poder de articulação das políticas do Estado, enquanto que para a maioria faltam os serviços básicos como moradia, saúde e educação, além da geração de aumento do desemprego.

Se analisarmos a conjuntura social, é possível constatar que o Estado é um agente político-administrativo que cria as condições para a reprodução e expansão do capitalismo. É ele quem faz as articulações necessárias entre o setor econômico, político e institucional, para manter o sistema capitalista.

O Estado, nessa perspectiva, deriva da necessidade dos grupos proprietários privados de assegurar e ocultar – por meio de leis e demais medidas coercitivas capazes de manter os despossuídos nessa condição, sem se rebelarem contra ela – tal apropriação. (MENDONÇA, 2012, p. 349-350).

No entanto, mesmo o sistema de produção capitalista predominando na sociedade moderna e tendo o Estado como articulador das condições de sua reprodução, esse processo é permeado de conflitos, lutas, resistências e enfrentamentos. Dessa forma a classes dos trabalhadores tem conseguido exercer força significativa frente ao poder, conseguindo minimizar as desigualdades através das lutas por direitos e políticas públicas.

3.2. POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Em todos os lugares em que se expande o capitalismo, os conflitos são constantes, inúmeras são as vezes que as classes trabalhadoras se manifestam contra esse sistema e incontáveis são os casos de violência e morte causados por esses conflitos. Essa luta tem correlação de forças bastante desiguais, uma vez que a população em geral luta contra um sistema organizado na esfera local, nacional e internacional que conta com o poder do Estado a seu favor.

Mesmo assim, a história nos mostra que o poder repressor e coercivo do Estado não é suficiente para conter as lutas das classes trabalhadoras. Essas lutas são resultado do processo de desigualdade social provocadas pelas relações de produção do sistema capitalista. Entretanto, “não é o capital, mas o Estado, que conduz o conflito de classes quando ele rompe as barreiras e assume uma forma mais violenta. O poder armado do capital geralmente permanece nos bastidores” (WOOD, 2011, p. 47). O modo de produção capitalista quando entra nos conflitos de interesses locais, conquista o apoio dos empresários locais e do Estado contra a população local, para defender interesses do mercado nacional e internacional.

Apesar da aliança entre Estado e sistema capitalista na defesa de interesses econômicos e controle da sociedade, o Estado é também um

espaço de confronto de luta de classes, de reivindicações de direitos e de projetos antagônicos na proposição de políticas públicas. “Toda política pública, ainda que parte de um projeto de dominação, reflete, como arena de luta e como caixa de ressonância da sociedade civil, tensões, contradições, acordos e desacordos políticos, às vezes de grande magnitude” (TORRES, 2007, p. 110). Em se tratando das políticas públicas em governos neoliberais, Torres (2007) diz que a proposta é reduzir os gastos estatais e investir em empresas paraestatais e na reorientação da produção industrial e agropecuária para a exportação com o objetivo de alavancar o desenvolvimento e facilitar a dominação do mercado econômico.

Essa proposta, porém, provoca desigualdades sociais e gera conflitos. Para amenizar esses conflitos, o Estado cria programas ou políticas públicas de assistencialismo, proteção ou garantia de direitos de determinados grupos. Nesse jogo, que depende de correlações de forças entre as classes antagônicas, o Estado, ao mesmo tempo que garante algumas demandas dos sujeitos coletivos, garante também a hegemonia das classes dominantes. Nesse sentido, a política pública é uma forma de o Estado interferir nas relações sociais para controlar e amortecer as lutas das classes. E o Estado, até onde o capitalismo permitir, atende a algumas necessidades dos trabalhadores.

As políticas públicas são um processo dinâmico, com negociações, pressões, mobilizações, alianças ou coalizões de interesses. Compreende a formação de uma agenda que pode refletir ou não os interesses dos setores majoritários da população, a depender do grau de mobilização da sociedade civil para se fazer ouvir e do grau de institucionalização de mecanismos que viabilizem sua participação. É preciso entender composição de classe, mecanismos internos de decisão dos diversos aparelhos, seus conflitos e alianças internas da estrutura de poder, que não é monolítica ou impermeável às pressões sociais, já que nela se refletem os conflitos da sociedade (TEIXEIRA, 2002, p.5).

A história mostra que o sistema de produção capitalista predomina na sociedade moderna e tem o Estado como articulador das condições de sua reprodução. Mas, mostra também, que esse processo é construído a partir de conflitos, lutas, resistências e enfrentamentos e que os trabalhadores têm

conseguido exercer força significativa frente a esse poder. A classe trabalhadora não consegue destruir a estrutura dominante, mas tem conseguido minimizar as desigualdades através das lutas por direitos e políticas públicas.

Para Neves (1994), as mudanças ocorridas nas relações de poder provocadas pelo crescimento e concentração do capital e ampliação dos mercados nacionais e internacionais têm provocado um antagonismo estrutural entre as relações capital e trabalho. Para a autora, essas mudanças se dão pelo fato de o modelo de exploração e produção capitalista ter como base a produtividade e o lucro, elevando o grau de exploração da força de trabalho, o que gera também um certo grau de resistência por parte dos trabalhadores que se vêem obrigados a formar espaços coletivos de defesa de seus interesses. Esses espaços de participação política são criados fora do âmbito do Estado e têm modificado as formas tradicionais da democracia, criando novas formas de participação política na definição das regras sociais, a partir de uma complexa rede de relações entre sujeitos coletivos e instituições.

Assim, a mobilização por parte dos trabalhadores, na luta por direitos, é uma possibilidade para diminuir a desigualdade social. Numa sociedade em que os aparelhos ideológicos do Estado e a mídia agem em favor do capital, é preciso provocar mudanças nas relações sociais. Essa mobilização deve se dar de forma contínua, através de processos de formação política, com a ocupação dos espaços de disputa ideológica e espaços de poder político por parte da população.

É nessa relação entre neoliberalismo e Estado que pretendemos discutir na próxima subseção como as políticas públicas educacionais têm se configurado no Brasil, em contexto neoliberal.

3.3. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

A relação entre o Estado e o sistema capitalista tem influenciado a definição das políticas públicas em diversos setores da sociedade. Dentre esses setores, esse trabalho refletirá sobre a definição das políticas públicas no setor educacional, destacando como a educação tem entrado no campo de

disputa na relação do Estado com o sistema capitalista. “Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos educativos e dos conteúdos educativos na escola, e mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe” (FRIGOTTO, 2010, p. 27). A educação enquanto dimensão constituinte das relações de poder, torna-se um campo de disputa dos interesses de classe. Segundo o autor, a relação entre os processos produtivos e a educação é marcada por concepções conflitantes e antagônicas, pois para as classes dominantes, a educação deve servir para habilitar os grupos de trabalhadores de forma técnica, social e ideológica para responder às demandas do capital, enquanto que para os trabalhadores, a educação deve ter uma função social de apropriar de conhecimentos, saberes sociais que contribuam para a compreensão e transformação da realidade.

No Brasil, o sistema capitalista tem disputado o controle dos sistemas de ensino e a definição das diretrizes gerais e específicas no que tange à educação escolar. Essa disputa se dá pelo fato de a escola ser um espaço de formação e reprodução social. No entanto, para o autor, há uma hegemonia da classe dominante em subordinar a educação às demandas do capital, pois, na medida em que “ o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes” (FRIGOTTO, 2010, p. 36). Nesse sentido, na medida em que o sistema capitalista se estrutura, há também uma reestruturação dos sistemas educacionais, de tal forma que é possível observar essa relação entre educação e os sistemas produtivos refletida no modelo educacional brasileiro que, historicamente, segue os modelos internacionais de ensino, baseados na instrumentalização do indivíduo para o mercado de trabalho.

Segundo Santomé (1998), o sistema educacional apresenta uma relação de interdependência com os modelos de produção de cada época, o processo de fragmentação das atividades de produção, a separação entre o trabalho intelectual e o manual, entre os trabalhadores que pensam e planejam o

trabalho e os que obedecem e executam dos modelos taylorista⁶ e fordista⁷, reproduziu no âmbito das instituições escolares, a fragmentação dos processos educativos, através de conteúdos abstratos, desconexos da realidade.

Os conteúdos culturais que formavam o currículo escolar com excessiva frequência eram descontextualizados, distante do mundo experiencial de alunos e alunas. As disciplinas escolares eram trabalhadas de forma isolada e, assim, não se propiciava a construção e a compreensão de nexos que permitissem sua estruturação com base na realidade (SANTOMÉ, 1998, p. 14).

Assim como no mundo produtivo, as instituições escolares separavam os processos de ensino aprendizagem, havia os que pensavam e planejavam as diretrizes escolares, os professores que executavam as tarefas de reproduzir os conteúdos baseados na repetição de conceitos, manter a ordem e promover a submissão e obediência dos estudantes.

A educação nesse contexto faz parte de um sistema de poder disciplinar integrado, cujo objetivo principal era controlar os indivíduos na sociedade. Esse controle se manifesta, segundo Santomé (1998), através da organização do tempo e do espaço escolar, da forma de organização do ensino por séries, em que cada série corresponde a um determinado nível de ensino, por provas e principalmente, pela disciplina. A disciplina foi uma das formas criadas pelo Estado para controlar os indivíduos e torná-los submissos e obedientes.

No Brasil, a perspectiva do adestramento e do treinamento foi dominante até recentemente. A legislação educacional promulgada sob a égide do golpe de 1964 e tendo o economicismo como sustentação teórico-ideológica ainda está vigente, embora profundamente questionada e, em parte, superada especialmente nos Estados e municípios onde a gestão educacional passou a ser por forças políticas democráticas (FRIGOTTO, 2010, p. 153).

Atualmente, o modelo de produção decorrente do processo de globalização exige novas formas de gestão e organização do trabalho. No

⁶ Modalidade de organização do trabalho criada por Frederick Taylor em que gestão e produção se dão de forma separadas, produzindo uma divisão social e técnica do trabalho, uma equipe era responsável em planejar a produção e outra em executar (SANTOMÉ, 1998, p.10-11).

⁷ Modalidade de organização do trabalho criada por Henry Ford em que as etapas de produção são fragmentadas, cada equipe é responsável por uma etapa da produção (SANTOMÉ, 1998, p.10-11).

contexto das relações mercantis, baseadas na produtividade e competitividade “começa-se a conceder a importância do trabalho em equipe, frente ao trabalho individual dos modelos tayloristas e fordistas” (SANTOMÉ, 1998, p. 16). Para Frigotto (2010, p.154), os novos conceitos utilizados no mundo dos negócios são “globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e ‘valorização do trabalhador’”. Esses conceitos “são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial” (FRIGOTTO, 2010, p. 154).

Esse novo modelo de produção passa, também, a influenciar os sistemas educacionais, de tal forma que é possível perceber novos conceitos no plano educacional relacionados ao plano econômico, como *pedagogia da qualidade*, *multi-habilitação*, *polivalência*, configurando de forma crescente, um discurso de “modernidade” em relação à defesa da escola básica de qualidade. As tendências pedagógicas passam a se basear nos modelos de administração das empresas, aumentam os discursos sobre a flexibilidade e autonomia das instituições de ensino, sobre a colaboração e compromisso dos professores e professoras na elaboração das propostas curriculares e a exigência de padrões de qualidade no processo de ensino aprendizagem, padrões esses definidos pela necessidade do mercado e objetivos das empresas que se organizam a partir de uma lógica capitalista. O sistema capitalista agora demanda um trabalhador com mais tempo de escolaridade e acima de tudo com maior qualificação e flexibilidade para o trabalho, o que implica controlar o tipo de educação básica que será ofertada à classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2010).

Segundo Neves (2004), no mundo contemporâneo, as políticas educacionais são direcionadas em função do desenvolvimento das relações de produção capitalista. Segundo a autora, o desenvolvimento científico é usado na produção de novas tecnologias e máquinas, modificando os meios de produção, os recursos materiais, o processo de organização e as relações de trabalho.

A organização do trabalho predominante na atualidade segue a lógica científica. Essa lógica se estende na vida cotidiana e tem tornado as atividades

práticas cada vez mais complexas. Dessa forma, as empresas passaram a demandar mão de obra com novas qualificações para o mercado de trabalho e essa demanda reflete na organização do funcionamento e oferta de ensino. “O entrelaçamento entre ciência/trabalho e entre ciência/vida cria, portanto, a necessidade de uma escola de cultura, mas de uma cultura diferente, ligada à vida produtiva” (NEVES, 2004, p. 18).

O avanço tecnológico tem produzido, no mundo produtivo, uma reorganização da força de trabalho, em que “as novas tecnologias, ao mesmo tempo que diminuem a necessidade quantitativa do trabalho vivo, aumentam a necessidade qualitativa do mesmo” (FRIGOTTO, 2010, p. 164), exigido cada vez mais do trabalhador formação diversificada, com capacidade e aptidões de múltiplas habilidades para se manter no mercado de trabalho. Esse avanço tecnológico no âmbito do trabalho tem contribuído para definir os postos de trabalho, as classificações e progressões de emprego nas empresas em função das competências.

No plano educacional, há uma redefinição das funções da escola que passa a ter como finalidade a formação técnica capaz de atuar no contexto técnico-científico do mundo industrializado, razão pela qual passa a demandar um trabalhador polivalente com múltiplas habilidades e competências. Ressalta-se que as palavras *habilidade* e *competência* têm dado o contorno às políticas educacionais brasileiras, sobretudo, a partir da última década do século passado. Para Freitas (2014), há uma crescente atuação da educação relacionada com o modelo das empresas no que diz respeito à exigência do aumento da produtividade e da competitividade das instituições de ensino. Essa relação pode ser observada nos processos de avaliações externas e responsabilização exercidos sobre as escolas que deixam de centralizar o trabalho pedagógico no processo de formação humana para centralizar nos processos de avaliação e exigências externas.

Nesse sentido, o modelo de educação em vigor é uma nova versão do tecnicismo, agora com incentivo ao fortalecimento da gestão, introdução de novas tecnologias e responsabilização e avaliação externas das instituições de ensino. Essa versão tecnicista coloca a educação no mesmo patamar da lógica de produtividade e competitividade das empresas, é uma formação para as

competências em detrimento a uma formação humana para a autonomia dos sujeitos.

Ao ser usado no âmbito do trabalho, o conceito de competência é usado para definir os conteúdos particulares de cada função em relação à organização do trabalho. A formação, nesse contexto, é organizada a partir das competências que se pretende desenvolver, os conteúdos e objetivos são definidos com base no avanço tecnológico. “As potencialidades do pessoal são colocadas no centro da divisão do trabalho, tornando-se um instrumento indispensável das políticas da empresa” (RAMOS, 2012, p. 534). No plano do trabalho ocorreu um deslocamento da qualificação para as competências e esse deslocamento produziu, no campo pedagógico, mudanças no ensino que deslocam a centralidade dos saberes disciplinares para a produção de competências, dando origem à *pedagogia das competências*. De acordo com Ramos (2012),

A pedagogia das competências é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta as mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar (RAMOS, 2012, p.535).

A pedagogia das competências possui estreita relação entre os sistemas de ensino e formas de gestão das empresas e se caracteriza por “formar competências para o mercado, flexibilização do controle estatal sobre a educação privada, individualização do ato pedagógico, avaliação tecnocrática para estimular a competição entre as instituições educacionais” (LEHER e MOTTA, 2012, p. 577). Ramos (2012) toma como exemplo da redefinição do ensino em relação ao mundo do trabalho no Brasil, as diretrizes e os referenciais curriculares nacionais produzidos pelo Ministério da Educação – MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações produzida pelo Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. Segundo a autora,

Esses referenciais, que tomam as competências como base, são supostamente, as ferramentas de comunicação entre os agentes da instituição escolar e os representantes dos meios profissionais. Constituem-se, também, em suportes principais de avaliação tanto na formação inicial e continuada quanto no ensino técnico, com o intuito de permitir a correlação estreita entre a oferta de formação e a distribuição das atividades profissionais (RAMOS, 2012, p.535).

A pedagogia das competências se materializa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), base de orientação do trabalho pedagógicos nas escolas, de caráter pragmático, reduzindo boa parte do ensino ao treinamento de habilidades e competências e deixando à parte a formação da compreensão crítica do mundo. “ Nesses termos, a pedagogia das competências pode ser compreendida como um movimento específico da pedagogia do capital sob a hegemonia do neoliberalismo” (RAMOS, 2012, p. 537).

A *pedagogia do capital*, também denominada de *pedagogia da hegemonia* (MARTINS e NEVES, 2012), constitui o conjunto de estratégias de dominação utilizadas pela classe dominante para manter o monopólio do sistema capitalista.

As estratégias da pedagogia da hegemonia são implementadas diretamente pelos intelectuais orgânicos singulares e coletivos da burguesia; mediante políticas públicas que, de modo geral e específico, expressam o papel central das frações da classe dominante no ordenamento das instâncias executivas e legislativas da aparelhagem estatal no capitalismo (MARTINS e NEVES, 2012, p. 539).

Sobre esse movimento da pedagogia do capital na perspectiva neoliberal, Gentili (1998) esclarece que, na perspectiva capitalista do período fordista, a relação entre educação e desenvolvimento econômico contribuiu para a consolidação do sistema capitalista, pois os conhecimentos adquiridos aumentavam a capacidade de trabalho do indivíduo e garantia o crescimento econômico. Essa mesma perspectiva é adotada no neoliberalismo, para o qual “a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico” (GENTILI, 1998, p. 104). Além disso, “se define como a atividade de transmissão de estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho” (GENTILI, 1998, p. 104). Ainda segundo o autor, a diferença entre essas perspectivas, é que no neoliberalismo, a educação é considerada um investimento tanto individual como social e precisa de um planejamento e controle rigoroso, através dos currículos nacionais e dos programas de formação de professores.

Nesse sentido, na proposta neoliberal, é preciso reformular o papel do Estado e as lógicas de investimento em relação à educação, deslocando os investimentos estatais na gestão das políticas educacionais para a esfera do mercado sob mecanismo de controle e concorrência (GENTILI, 1998, p. 107). Por isso mesmo, as estratégias do projeto neoliberal para a educação no Brasil fazem parte de um projeto mais amplo, em nível internacional, que redefine a educação a partir da lógica do mercado. Silva (1995) apresenta os elementos centrais desse projeto neoliberal global:

Se quisermos compreender as estratégias que o projeto neoliberal do Brasil tem reservadas para a educação, é importante também compreender que esse processo é parte de um processo internacional mais amplo. Numa era de globalização e de internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional. A presente tentativa nacional de conquista hegemônica apenas seque, talvez de forma atrasada, um processo que se inaugurou em países centrais como os Estados Unidos e Inglaterra com os primeiros governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher. A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente público se transforma em agente econômico e o cidadão comum em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global.(SILVA, 1995, p. 14 -15).

Para o autor, no projeto neoliberal, apesar de a educação ser regulamentada e controlada pelo Estado, ela não funciona através dos mecanismos de controle direto da sociedade, ela passa a ser submetida às regras do mercado e transformada em objeto de consumo.

Na visão neoliberal, o ponto de referência para condenar a escola atual não são as necessidades das pessoas e dos grupos envolvidos, sobretudo aqueles que mais sofrem com as desigualdades existentes, mas as necessidades de competitividade e lucro das empresas. (SILVA, 1995, p. 25).

Na proposta neoliberal de reformular o papel do Estado e as lógicas de investimento, a educação voltada para a formação humana não deve ser financiada pelo Estado.

Qualquer tipo de educação que se volte para o treinamento vocacional não deve, pois, ser subsidiado pelos fundos públicos, dado que um melhor preparo profissional vai se refletir, no futuro, em melhores salários (AZEVEDO, 2004, p. 16).

Nesse sentido, o Estado deve investir na formação profissional, técnica, voltada para a competência e para o mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Para Hill (2003), o capital neoliberal tem ofensivamente reestruturado os sistemas de ensino no âmbito mundial de forma ideológica e política. Essa reestruturação ocorre a partir da política de privatização dos sistemas educacionais, transformando o sistema público de ensino em mercados educacionais, transferindo recursos públicos para empresas privadas.

A privatização da educação, segundo Gentili (1998), faz parte de um amplo processo de reestruturação capitalista da sociedade contemporânea no âmbito econômico, político jurídico e cultural e de redução da intervenção do Estado. A política educacional do neoliberalismo é a de privatização da escola pública, assim como já privatizou outros setores das atividades produtivas como os sistemas de telecomunicações e de energia e dos campos sociais como saúde e segurança, por exemplo. Para o autor, esse processo é complexo, pois as escolas não estão sendo vendidas como as empresas de energia, a privatização da escola pública se dá através de um complexo processo de transferência dos investimentos públicos para o setor privado, como é o caso da privatização do ensino superior, das parcerias entre universidade e empresas, do apadrinhamento das escolas públicas sob o discurso da responsabilidade social das empresas, além de programas de formação de professores, criação de fundações e terceirização de serviços públicos vinculados à educação. Essa política nega a educação à população mais pobre e aprofunda o processo histórico de exclusão social.

A política educacional neoliberal, ao privatizar a escola pública, concebe a educação na lógica do mercado, em que o conhecimento se torna um produto de consumo. A educação nessa concepção desloca o seu caráter de formação de pessoas para bem de consumo, o que contribui para aumentar a exclusão social, negando à educação garantido pela Constituição Federal aos grupos menos favorecidos.

3.4. A UNIVERSALIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A partir de meados do século XX, inúmeros movimentos sociais se envolveram na luta pelo direito à educação e à universalização da escola para os grupos excluídos. Como resultado dessa pressão para que o direito à educação se tornasse mais acessível à população mais pobre, foram criados acordos, tratados e declarações internacionais, como, por exemplo, a criação, pelas Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948; a Declaração dos Direitos da Crianças, em 1959. Contudo, não basta garantir na lei o direito à educação e igualdade de acesso para todos, existem outros fatores que contribuem para que, mesmo o direito sendo garantido na lei, as pessoas continuem sem acesso a esse direito.

Gentili (2009) apresenta três fatores que produzem no campo educacional o que ele conceitua como *exclusão includente*, pois apesar de ser garantido o direito ao acesso à educação, não são garantidas às populações mais pobres as condições de acesso efetivo a esse direito, ou seja, são incluídos pelo direito e excluídos pelas condições de acesso a esse direito.

Três dos fatores que contribuem para produzir a universalização sem direitos e a expansão condicionada dos sistemas educacionais latino-americanos são: a) a combinação e articulação de condições de pobreza e desigualdade vividas por um significativo número de pessoas em nossas sociedades; b) o desenvolvimento fragmentado dos sistemas escolares e os enormes diferenciais de oportunidades que as escolas oferecem; c) a promoção de uma cultura política sobre os direitos humanos – e particularmente sobre o direito à educação – marcada por uma concepção privatista e economicista que, longe de ampliar, restringe as fronteiras desse direito às oportunidades de acesso e permanência no mercado de trabalho.(GENTILI, 2009, p. 1064).

Sobre o primeiro fator, o autor diz que a combinação de altos níveis de pobreza e exclusão, desigualdade e injustiça social que caracterizam o desenvolvimento contemporâneo na América Latina limitam a democratização da universalização do direito à educação. A crise do mercado de trabalho tem produzido o aumento do desemprego e a redução da renda da população mais pobre, interferindo diretamente nas condições de vida dessas populações e,

consequentemente, fragilizando as condições de acesso ao direito à educação. Além disso, para o autor, há também o processo de desigualdade no campo educacional, pois na medida que aumenta a garantia do direito à educação aos pobres, aumenta também as oportunidades aos mais ricos. “Os pobres hoje passam mais anos no sistema escolar. Os ricos também, e, ao fazê-lo em melhores condições e também com um progressivo aumento de suas oportunidades e alternativas educacionais, a desigualdade educacional, longe de diminuir, aumenta ou mantém-se constante” (GENTILI, 2009, p. 1068).

No que se refere ao segundo fator, segundo o autor, o que produz o processo de exclusão do direito ao acesso à educação é a segmentação e diferenciação dos sistemas escolares. Para Gentili (2009), embora os sistemas escolares, com o processo de universalização do direito à educação, estejam abertos a todos, a democratização do direito não ocorreu de fato: há uma segregação dos sujeitos em função de questões relacionadas a gênero, etnia, regiões, profissões, renda familiar, entre outras. Para o autor, as formas de exclusão social dos sistemas escolares, na atualidade, são complexas e difusas pois a igualdade de direitos diante da lei tem constituído a desigualdade diante das condições de vidas.

Todos têm o mesmo direito à educação, mas nem todos exercem da mesma forma seu direito à escola, motivo pelo qual os resultados do processo de escolarização são tão desiguais como são desiguais as condições de vida de grupos, classes, estratos ou castas que compõem a sociedade ou, em termos mais precisos, o mercado. (GENTILI, 2009, 1070-1071).

Em relação ao terceiro fator, para o autor, há uma disputa nos motivos que fundamentam os sentidos do direito à educação. A partir da década de 40 do século XX, passou-se a aprofundar os estudos sobre os efeitos econômicos da educação, passando a considerar a educação como um fator fundamental no desenvolvimento econômico. Esses estudos, segundo o autor, contribuíram para formular a Teoria do Capital Humano, de Becker em 1992, que muito influenciou as políticas neoliberais sob a perspectiva de que “a educação é um fator de produção que permite ampliar as oportunidades de ingresso e a competitividade dos agentes econômicos no mercado” (GENTILI, 2009, p. 1073). Nesta lógica,

[...] os portadores dos bens educacionais aumentam seus lucros na medida em que, fazendo um uso racional desses bens, desenvolvem estratégias competitivas que lhes permitem maximizar seus benefícios em um mercado cada vez mais seletivo” (GENTILI, 2009, p. 1073).

Essa concepção que estabelece nexos entre educação, desenvolvimento econômico e relações de mercado se contrapõe aos princípios da educação como um direito humano.

A relação linear e inequívoca estabelecida entre educação e desenvolvimento econômico, associada à também supostamente inequívoca relação entre educação e emprego, ou educação e aumento da renda individual e social, não apenas entrava em contradição com os princípios éticos que dotavam de sentido a educação como direito humano, como também, fundamentalmente, foi utilizada como o argumento que condenava ao sócio da história toda associação entre educação e cidadania, educação e política, educação e igualdade (GENTILI, 2009, p.1073-1074).

De acordo com Gentili (2009), na Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, a concepção de educação se baseia na dimensão pública da educação e nos direitos humanos, sendo esta capaz de instituir na sociedade os princípios da igualdade e justiça social, enquanto que a concepção economicista da educação se baseia na educação como um bem de mercado, a educação relacionada à produção de riqueza. Argumenta o autor que a concepção economicista tem predominado na sociedade com o apoio do Estado, porém, é importante ressaltar que a própria Declaração de 1948 delega ao Estado a responsabilidade de garantir a educação enquanto direito humano coletivo e garante também que os indivíduos possam se defender do Estado no caso de não cumprimento de suas funções ou violação da garantia dos direitos. “A educação é assim um direito de todos e a violação desse direito a um único indivíduo supõe o questionamento de tal direito a todos os indivíduos” (GENTILI, 2009, p.1075).

Porém, as relações que têm se estabelecido entre capital e Estado vêm demonstrando na atualidade a perda de direitos sociais, entre eles o direito à educação enquanto direito humano e coletivo. “Uma das consequências da nova ordem do Capital, e do novo papel que ele vai imprimindo no Estado, é exatamente a redução no âmbito dos direitos na sociedade (MOLINA, 2012, p. 588).

Sendo a educação um direito de todos, na perspectiva democrática, os indivíduos, quando não estão sendo beneficiados com esse direito, devem cobrar do Estado a garantia desse direito. É na perspectiva do reconhecimento da educação como direito de todos e dever do estado que se vai concretizando no Brasil a luta pelo direito pleno à educação dos povos do campo.

O processo geral da lógica do Capital, com a perda de direitos sociais que haviam sido historicamente conquistados em intensos processos de luta empreendidos pelas classes trabalhadoras, exprime parte da importância que se tem dado, no movimento histórico da Educação do Campo, às lutas pelas políticas públicas, pois esse movimento integra um movimento maior de reação da sociedade civil, de homens e mulheres que se recusam a aceitar o modo de vida imposto pelo sociabilidade do capital, que a tudo mercantiliza, e exigem do Estado, na luta por seus direitos, a institucionalização das políticas públicas (Molina, 2012, p. 588-589).

A luta por uma Política Pública para a Educação do Campo, tornou se uma importante luta em contraponto à educação economicista que tem predominado na educação brasileira. Na seção seguinte, serão aprofundadas as reflexões que se vêm formulando em relação à Educação do Campo face às condições da educação brasileira.

4. A POLÍTICA EDUCACIONAL DO CAMPO NO CONTEXTO DA REALIDADE BRASILEIRA

Tendo conhecimento do poder da educação em uma sociedade e de que o sistema capitalista tem aliado a seu projeto de desenvolvimento, os avanços tecnológicos e o modelo de educação dominante, os movimentos sociais do campo entram na disputa por um outro projeto de desenvolvimento para o campo que atenda ao modo de vida camponesa. O projeto de desenvolvimento para o campo integra todas as dimensões da produção da existência, social, cultural, econômica, educacional, política, ambiental, entre outras. Dentre essas dimensões, a educação é fundamental para esse projeto, pois ela contribui para a formação de modelo de sociedade e para o acesso a saberes legitimados pelas relações de poder de uma sociedade.

Nesse cenário de disputa de projetos, os movimentos sociais do campo, tanto na Amazônia como em várias regiões do Brasil, buscaram parcerias com diferentes entidades, principalmente com as universidades públicas brasileiras, para discutirem sobre uma educação que atendesse às especificidades do campo. Dessas formulações e debate, a Educação do Campo vai sendo construída como forma de resistência ao projeto de desenvolvimento capitalista, uma proposta político-pedagógica que também disputa a ideologia como um instrumento de luta política capaz de provocar transformações na realidade social, através da educação dos sujeitos do campo.

Neste capítulo abordamos a atuação dos movimentos sociais do campo na luta por um projeto de educação que esteja alinhado com o seu projeto de desenvolvimento de campo e como se deu esse processo de luta e reivindicações do Movimento por uma Educação do Campo na conquista de uma política pública de Educação do Campo.

4.1. O MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O capital procura manter relações com o Estado para criar normas para subordinar a educação à sua lógica. Para tanto, usa de todas as estratégias possíveis para manter sua força sobre a educação, como por exemplo, a

interferência na produção das leis educacionais, aquisição de suporte financeiro para instituições privadas através dos programas de financiamentos estatais. Essas estratégias do capital sobre a educação têm encontrado resistência de muitos movimentos sociais.

[...], o objetivo político dos setores dominantes ao buscarem submeter a educação à sua estratégia política vem sendo combatido principalmente pelos movimentos sociais, notadamente pelos movimentos próximos ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por sindicatos da educação autônomos em relação aos governos, pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública entre 1987 e 2005 e, no caso da educação superior, por setores minoritários das universidades, particularmente pela esquerda estudantil e pelo movimento docente organizado no Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) (LEHER e MOTTA, 2012, p. 582)

Dentre os movimentos sociais que entram na luta na defesa por uma educação comprometida com a formação humana dos sujeitos, estão os movimentos sociais do campo que têm se inserido nessa luta nas últimas décadas. As lutas dos movimentos sociais do campo durante muito tempo estiveram relacionadas à luta pela terra, porém com o passar do tempo foram percebendo que não bastava só a luta pela terra, era preciso lutar por outros direitos sociais que, historicamente, foram negados aos povos do campo. Dentre esses direitos, o direito à educação se tornou pauta nos debates dos movimentos sociais do campo na luta pela construção de uma política pública para a Educação do Campo.

Embora os camponeses já tivessem por diversas vezes sido protagonistas na cena pública nacional, ainda não o haviam sido para exigir seus direitos no âmbito da Educação. E ao fazê-lo, em razão da histórica experiência acumulada nas lutas sociais, trazem para o debate e para a construção das políticas públicas a marca de coletivos organizados que têm objetivos comuns e a consciência de um projeto coletivo de mudança social, de coletivos privados de seus direitos e que exigem do Estado ações no sentido de garanti-los (MOLINA, 2012, p. 589)

Segundo Caldart (2008), a Educação do Campo tem como centralidade a escola, mas sua concepção de educação vai além da escola, seu projeto educativo se insere na luta pelo direito dos trabalhadores ao acesso ao conhecimento produzido na sociedade e tendo acesso a esse conhecimento, poder fazer a crítica ao modelo de conhecimento dominante e “construir

referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital” (CALDART, 2008, p. 3).

Para a autora, não se pode compreender a Educação do Campo sem conhecer o contexto histórico em que ela surgiu: o movimento concreto de ações práticas e luta política por educação e um projeto de campo e de país que vai de encontro ao modelo de desenvolvimento dominante discutido na seção 3.3. Assim, a Educação do Campo não surge como uma proposta, um ideário de educação a ser implantado, mas como luta por uma outra concepção de educação e de campo construída no seio da luta dos movimentos sociais camponeses em defesa da Reforma Agrária. Pensar a Educação do Campo significa, portanto,

[...] considerar os sujeitos da educação e considerar a prática social que forma estes sujeitos como seres humanos e como sujeitos coletivos. E não pretender que a educação/a pedagogia valha e se explique por e em si mesma. (CALDART, 2008, p. 6).

A Educação do Campo concebe o campo como espaço de vida e se configura como uma forma de resistência ao modelo de educação dominante, uma estratégia de luta política dos movimentos sociais do campo. Segundo Silva (2006), a concepção de Educação do Campo é resultado de várias experiências educativas desenvolvidas que foram se acumulando ao longo do tempo através das lutas pelo direito à educação. Essas experiências serviram como referência para a construção de propostas pedagógicas a partir de uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola. Trata-se de uma concepção que procura englobar a diversidade dos sujeitos do campo na reivindicação e proposição de políticas que contemplem as diversas práticas educativas e socioculturais desses sujeitos. Nesse sentido, Silva (2006) concebe a Educação como uma prática social cujo objetivo é o de contribuir para o processo de construção histórica de humanização da sociedade.

Esta defesa da autora se alia à concepção de educação enquanto prática social, conforme defende Brandão (2007). O autor assegura que a educação é uma prática social necessária à reprodução dos modos de vida em uma sociedade, pois é por meio dos tipos de saber que são reproduzidos os tipos de sujeitos que constituem a sociedade. Nesse sentido, a educação não

se reduz aos tempos e espaços escolares, acontece em vários espaços: em casa, na rua, na escola, na igreja, nos sindicatos, associações, no trabalho. Há diferentes formas de educação, seja informal ou formal, presente em diferentes espaços, com tipos de saberes, formas de ensinar, e graus de intencionalidade diferentes.

Nessa perspectiva, a concepção de Educação do Campo concebe a educação de forma ampla, como uma prática social que se constitui na sociedade e a escola como um dos espaços de produção de saberes. Sendo a escola um desses espaços, suas propostas pedagógicas e ações educativas devem estar relacionadas às práticas sociais dos sujeitos do campo.

A necessidade de um novo enraizamento social requer conceber a educação de forma ampla, incluindo a educação escolar e não escolar, que se constituem enquanto espaços da arena política e de aprendizado entre todos os sujeitos sociais contribuindo para a construção do pertencimento social dos mesmos (SILVA, 2006, p.3).

Assim, a luta pela educação se fundamenta no reconhecimento de a educação ser um direito de todos e de a escola estar em todos os lugares, para todas as pessoas. Sendo assim, os sujeitos têm direito à educação em seu próprio lugar de existência, numa escola vinculada à vida real.

Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social (CALDART, 2008, P. 9).

A luta por uma Educação do Campo é considerada uma luta política dos movimentos sociais do campo, o que significa uma luta que exige a entrada dos sujeitos na disputa política de correlação de forças.

A Educação do Campo se construiu pela passagem da política produzida nos Movimentos Sociais para o pensar/pressionar pelo direito do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo. Isso implicou em um envolvimento mais direto com o Estado na disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo, necessárias para compensar a histórica discriminação e exclusão desta população do acesso a políticas de educação, como a tantas outras. No tipo de sociedade em que vivemos bem se sabe em que jogo político isso se insere, ou seja, em que correlação de forças e opção de classe se move este Estado. (CALDART, 2008, P. 13).

Na perspectiva da Educação do Campo, a educação pode ser um instrumento de problematização da realidade, uma forma de os sujeitos do campo se apropriarem dos saberes científicos legitimados pela classe dominante na luta por seus direitos. Para Borges (2012), apesar de o sistema capitalista usar a Educação como mecanismo social e político a seu favor, a luta por uma política pública para a Educação do Campo é uma forma de garantir direitos para a população do campo. Considerando que a Educação é um ato político e que a escola é um espaço de intencionalidade política,

Entrar na disputa de forma e conteúdo de políticas públicas, como buscam fazer os sujeitos da Educação do Campo, é de fato entrar em uma disputa direta e concreta dos interesses de uma classe social no espaço dominado pela outra classe (CALDART, 2008, p. 14).

Ao longo desse processo, é possível perceber que mesmo a educação sendo um direito humano, não significa que todos tenham acesso a esse direito, como bem refere Gentili (2009). No caso do direito à educação no Brasil, o acesso à educação é resultado de um processo histórico de luta da sociedade.

Em se tratando da garantia do direito à educação das populações do campo, há um processo de exclusão e desigual por parte do Estado no que diz respeito ao acesso dos povos do campo ao direito à educação. O processo de construção do direito à Educação do campo é resultado de um processo histórico de lutas dos movimentos sociais do campo pelo direito à educação que já está garantido na lei, mas que efetivamente não atendia às necessidades dos povos do campo.

Os movimentos sociais entendem que a garantia dos direitos por parte do Estado deve ser materializada através da implementação das políticas públicas. Por isso, “lutar por políticas públicas para a Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado” (MOLINA, 2008, p. 27), mas fazer com que a educação abranja todas as populações do campo com suas especificidades, suas identidades e práticas culturais. Nessa correlação de forças com o Estado, luta-se pela elaboração de políticas públicas para a educação no sentido de superar as necessidades do modelo de desenvolvimento capitalista. Para isso, “a

complexidade das condições socioeconômicas e educacionais das populações rurais exige maior coerência na construção de estratégias que visem a alavancar a qualidade da Educação do Campo” (MOLINA, 2008, p. 28).

Todos esses fatores contribuíram para que o Movimento Por uma Educação do Campo demandasse do Estado uma política pública para a Educação do Campo. Segundo Duarte (2008), a luta pelo direito à Educação do Campo, tem como base: 1º) o direito à educação, tal como assegura a Constituição Federal de 1988, em seu no artigo 6º ao referir-se à educação como um direito fundamental de natureza social; e em seu artigo 205 em que expõe os objetivos e princípios da educação brasileira, devendo esta visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; 2º) o princípio da igualdade como fundamento dos direitos sociais, segundo o qual todas as pessoas são sujeitos de direitos, independentemente de quaisquer características que os especifiquem ou diferenciem e 3º) o princípio de igualdade que leva o Estado a criar as políticas públicas que atendam aos grupos mais vulneráveis na sociedade. Segundo esse princípio, o Estado tem obrigação de garantir políticas educacionais diferenciadas às populações do campo, não como um privilégio, mas como uma política que se justifica a partir de uma situação de desigualdade social.

A Educação do Campo é uma reivindicação dos movimentos sociais do campo e tem sua origem na educação popular. Portanto, ao se falar em Educação do Campo, não se pode deixar de falar sobre a educação popular que deu origem aos movimentos de educação no Brasil. Segundo Ribeiro (2013), a expressão “educação popular” remete à caminhada histórica das organizações populares na participação, realização e sistematização de experiências de educação popular relacionadas ao campo e à cidade. Baseia-se na ação educativa do processo de luta dos sujeitos políticos coletivos. Segundo a concepção que está na base da educação popular, é nas formas de organização dos trabalhadores e trabalhadoras que se manifesta a dimensão educativa da luta capaz de promover a transformação da realidade.

Ribeiro (2013) apresenta três períodos históricos que marcam as experiências de educação popular no Brasil. O primeiro período é conhecido como **populismo** e data de 1950 até 1964, ano do golpe militar. Nesse período, participam da educação popular a igreja Católica, professores,

estudantes, artistas e intelectuais envolvidos no projeto de desenvolvimento econômico nacional e suas ações estavam focadas nas campanhas de alfabetização de adultos associadas à proposta de Paulo Freire, a trabalhos de cultura popular e também à educação de base. O segundo período iniciou no final da década de 70 do século passado e é marcado pelos processos de organização e resistência à ditadura militar, pela retomada das lutas operárias e camponesas, pelo surgimento de partidos de esquerda e pelo Movimento Nacional dos Sem Terra (MST). Nesse período, a Igreja Católica, baseada na Teoria da Libertação, se destaca na formação de lideranças para a organização de base dos trabalhadores. O terceiro período se iniciou em 1990 e é marcado pela política neoliberal e pelo enfraquecimento dos sindicatos e da Igreja Católica. Somente alguns setores ou movimentos se mantiveram fortes e independentes em reação ao Estado, como é o caso da CPT, Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e o MST. Nesse período, o MST entra na luta pela reforma agrária e com o apoio da CPT, da CNBB e outras organizações, forma a *Articulação Nacional por uma Educação do Campo* e realizam a *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, em 1998. (RIBEIRO, 2013).

A partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada, em 1998, os movimentos sociais do campo começam a assumir uma identidade própria na trajetória de luta pelo direito à Educação do Campo, dando origem ao Movimento Por uma Educação do Campo. Arroyo, Caldart e Molina (2011) apresentam vários fatores que provocaram o debate para o início da trajetória da Educação do Campo, dentre eles, a necessidade de: i) denunciar o esquecimento ou desinteresse por parte dos órgãos governamentais em relação à educação das populações do campo; ii) lutar pela inclusão dos povos do campo ao direito à educação; iii) promover um outro olhar sobre os sujeitos do campo e seu papel no projeto de desenvolvimento; iv) ressignificar a educação e a escola dos diferentes grupos sociais do campo e de v) lutar por políticas públicas de educação do campo.

Na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, no período de 27 a 31 de julho de 1998, foi discutida a proposta de educação do campo como aquela que deveria: i) estar voltada aos interesses da vida no campo, constituindo-se como processo de

formação humana e estratégia de desenvolvimento para o campo; ii) ampliar o conceito de Educação Básica para incorporá-lo às práticas educativas dos diferentes grupos sociais do campo; iii) substituir a expressão *meio rural* por *campo* com o objetivo de relacioná-lo ao conceito histórico e político de camponês que representa a cultura o trabalho e a luta dos trabalhadores do campo. (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2011)

Essa proposta estava articulada ao projeto popular de desenvolvimento nacional e ao projeto de desenvolvimento do campo em oposição ao avanço do desenvolvimento capitalista e suas consequências no campo e na cidade e tinha o propósito de tratar da problemática da realidade da Educação Básica no campo.

A discussão sobre a educação no meio rural não pode tratar somente dela mesma, mas, sim, deve ser inserida na discussão da problemática mais ampla do campo hoje. Não estamos falando da enxada, estamos falando da tecnologia apropriada. Estamos defendendo a reforma agrária e uma política agrícola para a agricultura camponesa. Nosso propósito é conceber uma educação básica o campo, voltadas aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2011, p. 27).

De acordo com Caldart (2011), a proposta de Educação do Campo tem como base as experiências educativas construídas nos movimentos sociais do campo e se fundamenta na Pedagogia do Oprimido, na Pedagogia do Movimento e na Pedagogia da Terra.

A Pedagogia da Terra, afirma a especificidade da Educação do Campo, no que se refere à educação dos povos do campo como uma intencionalidade de educar os povos do campo a partir de uma dimensão educativa que trabalhe essa relação dos povos do campo com a terra (CALDART, 2011, p. 155).

A Pedagogia do Oprimido é uma concepção de educação que nasce no movimento de educação popular a partir do final da década de 1950 cujas práticas e concepções foram construídas a partir das práticas sociais dos sujeitos oprimidos. A teoria foi desenvolvida por Paulo Freire como crítica ao modelo de educação escolar ofertada no sistema educacional do país, a qual Freire (2005) denomina “educação bancária”, por considerar que a educação que se desenvolve na escola é comparável a um depósito bancário em que o educando é visto como um recipiente vazio que recebe o conhecimento vindo

do professor. Neste sentido, o autor esclarece que a educação bancária tem como princípio a manutenção da conjuntura social opressora, uma vez que esta não possibilita que o educando compreenda a realidade que o circunda, pois, o objetivo da educação bancária é mascarar a realidade e manter o educando alienado (FIORI, 2005).

Para a superação da educação bancária, Freire (2005) aponta para a educação libertadora pautada na superação da alienação do educando através da problematização da realidade e da mudança da relação educador - educando, que já não ocorre de maneira vertical, mas, ambos sujeitos do processo educativo. Neste sentido, educador e educando se educam mutuamente mediatizados pelo mundo, tendo o diálogo como processo de compreensão da realidade. A relação dialógica no processo educativo rompe com o ensino narrativo adotado pela educação bancária e traz a reflexão sobre a realidade como uma maneira de o educando perceber que a realidade não é estática, ela está sempre em transformação. Para o autor, o diálogo é condição essencial na busca da humanização, uma vez que não existe humanização no silêncio. O diálogo é o caminho que o homem percorre na busca do ser –mais, de forma que, através do diálogo ele busca a compreensão do mundo para então agir sobre ele, e, novamente refletir sobre sua ação, no movimento da práxis.

Essa concepção de educação tem como método a investigação de temas geradores a partir da realidade das práticas sociais dos sujeitos.

A Pedagogia do Oprimido nos ensina que, enquanto as experiências sociais, humanas, de trabalho, das vivências, e resistências não forem reconhecidas e explicitadas como conformantes dos conceitos, das teorias e dos valores, não encontrarão significado histórico, não terão força pedagógica, nem política. A Pedagogia do Oprimido também nos obriga a assumir que todo conhecimento é inseparável dos sujeitos históricos dessas experiências produtoras de conhecimentos, de valores, de cultura e de emancipação (ARROYO, 2012, p. 554).

A Pedagogia do Movimento é uma concepção desenvolvida na própria dinâmica histórica do MST, através dos processos formativos dos sujeitos na luta social. Essa pedagogia tem como principal sujeito formativo, o próprio movimento, cuja materialidade das lutas e das relações que vão se

construindo, produzem as circunstâncias formativas na própria práxis que o constitui como sujeito pedagógico.

Trata-se de uma intencionalidade formativa produzida na dinâmica de uma luta social (pela terra, pelo trabalho, de classe), e de uma organização coletiva de trabalhadores camponeses, que pode ser pensada como um processo educativo. Sua lógica ensina sobre como fazer a formação humana em outras situações, mesmo institucionais, mas também pode ajudar a intencionalizar as próprias ações da luta na direção de objetivos mais amplos: pensar como cada ação – seja uma ocupação, uma marcha, uma forma de produção de alimentos – pode ajudar no processo de formação de seus sujeitos: como Sem Terra, como camponês, como trabalhador, como classe trabalhadora, como ser humano; que valores propõe, nega ou reforça; que postura estimula diante da luta, da sociedade, da vida; e que desafios de superação coloca à sua humanidade (CALDART, 2012, p. 547).

Além dessas pedagogias, a Pedagogia Socialista, que traz orientações da teoria da Escola do Trabalho de Pistrak, teve grande influência nas experiências das lutas sociais e políticas. Essa teoria se baseia em três aspectos fundamentais: as reflexões sobre a relação entre escola e trabalho; a proposta de auto-organização dos estudantes; a organização do ensino através de complexos temáticos. Os princípios da escola do trabalho dizem respeito à relação da escola com a realidade atual e a auto-organização dos estudantes. “O objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela”. (PISTRAK, 2000, p. 32).

Como contraponto educativo e pedagógico à educação do capital, nas escolas com participação do MST há experiências do ensino técnico integrado ao ensino médio, articulado à luta pela Reforma Agrária, em que orientações curriculares comuns merecem destaque: a defesa da forma integrada para o ensino técnico de nível médio; o trabalho como princípio educativo; o trabalho como princípio pedagógico, produzindo o cuidado das pessoas e do ambiente; a iniciação científica no ensino técnico; a pedagogia da alternância (tempo escola e tempo comunidade); a leitura como ato ativo e produtivo o trabalho no campo como ato pedagógico; e a formação política e cultura como contraponto à semicultura (PEREIRA, 2012, p. 290).

Todas essas concepções contribuíram na trajetória de experiências acumuladas para construção da Educação do Campo, pois ambas são pedagogias comprometidas com a formação humana dos sujeitos.

Trata-se de combinar pedagogias, de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações... (CALDART, 2011, p. 156).

A partir da experiência das atividades desenvolvidas com base nessas concepções, o Movimento Por uma Educação do Campo passou a reivindicar uma política educacional que atendesse às necessidades dos povos do campo. Entre as várias reivindicações do Movimento, apresentada por Fernandes, Cerioli e Caldart, (2011) estão:

- A universalização do direito à educação: diante da situação precária em que se encontrava a educação rural, com alto índice de analfabetismo⁸, muitas crianças e adolescentes sem acesso à escola, o Movimento passou a reivindicar o direito de toda população do campo ter acesso à escola pública de qualidade. Reivindicaram uma escola que atendesse desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, além da demanda por implantação de cursos em nível superior, com propostas específicas para as populações do campo;
- Gestão democrática para as escolas do campo: o Movimento reivindicava que as famílias, as comunidades, as organizações e os movimentos sociais participassem das decisões políticas, das ações a serem desenvolvidas, e da fiscalização dos recursos públicos destinados à escola do campo;
- Formação dos professores do campo: o número de professores leigos no campo era muito elevado. Pela falta de oferta de cursos que atendesse esse público era necessário um programa de formação com disciplinas ou habilitações específicas que atendesse a demanda de formação dos professores e professoras do campo, tanto a nível de magistério quanto de nível superior, além de formação específica, o Movimento também demandava processos de seleção diferenciado para docentes das escolas do campo;

⁸ Com base nos dados do IBGE de 1995, o índice de analfabetismo da população do meio rural acima de 15 anos era de 32,7%.

- Elaboração de propostas específicas: considerando que até então as propostas pedagógicas das escolas do campo eram as mesmas elaboradas para as escolas urbanas, normalmente sem a participação dos professores do campo, sem vínculo com o contexto em que a escola estava inserida, os movimentos sociais identificaram a necessidade de a escola fazer parte das estratégias de desenvolvimento do campo. Para isso, era preciso que as propostas pedagógicas das escolas do campo fossem elaboradas a partir de questões relevantes para a discussão e intervenção social na realidade em que a escola se encontra inserida;
- Definição da identidade da escola do campo: a escola rural não atendia às necessidades das populações do campo, justamente por estar desvinculada da realidade. Sua lógica de funcionamento seguia os modelos de organização das escolas urbanas, exceto a precariedade de estrutura física e a falta dos materiais pedagógicos. Por isso seria necessária uma outra concepção para a escola do campo:

Estamos entendendo por escola do campo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura, e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta produção. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais para sua implementação (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2011, p. 53).

Para construir essa nova identidade da escola do campo, era preciso também:

- A organização do currículo da escola do campo – não dá para pensar em uma concepção de escola do campo e continuar com um currículo em que se mantém a lógica de educação em que a transmissão de conhecimentos se dá com base apenas em conteúdos. Era preciso, portanto, organizar o currículo no sentido de promover a formação humana, revendo os tempos e espaços pedagógicos, desenvolvendo atividade voltadas às diversas dimensões da formação humana, vinculadas à história, à cultura, à economia, aos valores, aos desafios,

enfim, vinculadas às formas de produção da existência dos povos do campo.

A partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, foram organizados outros encontros de abrangência regional, estadual e nacional para discutir-se a implementação de uma Política Pública de Educação do Campo.

As conferências – assim como os fóruns – por uma “Educação Básica do Campo” se sucederam da década de 1990 até a década atual, tornando-se espaços de produção de conhecimento e de articulação de saberes, cuja essencialidade denota a participação campesina na construção de um ideário político-pedagógico e de diretrizes operacionais que orientam as políticas públicas para a educação do campo (OLIVEIRA e CAMPOS, 2012, p. 238).

Com base no debate e nas reivindicações construídos coletivamente nas conferências, seminários e fóruns de Educação do campo, o Movimento Por uma Educação do Campo conseguiu que o CNE instituisse, em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Para Fernandes (2011), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo representam o ponto de chegada da caminhada do movimento e também o ponto de partida, pois a conquista da lei é fruto das lutas, mas a garantia desse direito depende da permanente organização e luta do movimento.

Além das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, um outro exemplo dessa luta por direitos foi a parceria estabelecida entre movimentos sociais e universidades, a qual contribuiu para a articulação de saberes e consolidação da Educação do Campo enquanto política pública. A referida política pública de formação em nível superior foi estabelecida através do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que regulamenta a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O Pronera foi instituído enquanto programa em 16 de abril de 1998, pelo Ministério de Extraordinário da Política Fundiária num contexto de intensas lutas por Reforma Agrária e tinha como objetivo “fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais” (SANTOS, 2008, p. 98). Em 2010, o governo federal regulamentou a Política de Educação do Campo e

o Pronera foi integrado a essa política. Assim, tanto a Educação do Campo quanto o Pronera instituíram-se no âmbito jurídico enquanto política de Estado.

Para o Movimento Por uma Educação do campo, lutar por uma política de Educação do Campo significa investir em formação dos povos do campo e também assegurar-lhes o direito de ocupar um lugar de disputa de poder através da palavra, numa sociedade em que o saber científico é extremamente valorizado, mas distribuído de acordo com valores de classe social. Nesse sentido, a educação tem um importante papel na disputa das ideias e a universidade se constitui nessa parceria, como um lugar de debate e de articulação de atividades que devem contribuir para o fortalecimento desse projeto.

Para Arroyo (2013), os movimentos sociais têm ressignificado e repolitizado as políticas sociais no Brasil, questionando os princípios e valores pelos quais tem se pautado e legitimado essas políticas. “Questionam as formas de pensá-los e alocá-los, segregá-los nas relações sociais, políticas e pedagógicas. Resignificam o Estado e suas políticas e instituições” (ARROYO, 2013, p. 530).

Ao discutir a relação entre movimentos sociais, Estado e Políticas públicas, Arroyo diz que os movimentos sociais são formados pelos coletivos de dos grupos sociais do campo ou das periferias da cidade que historicamente são deixados à margem da sociedade ou são invisibilizados por ela. Esses grupos organizam ações coletivas que contestam as políticas compensatórias e inferiorizantes do Estado, e exigem políticas que reconheçam, reforcem e reafirmem suas existências. Por essa via, entram na disputa das políticas do Estado enquanto atores-sujeitos políticos.

Os movimentos sociais em sua diversidade conquistaram suas presenças na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (MEC-SECADI) no Conselho Nacional de Educação (CNE), nas Secretarias da Mulher, da Promoção da Igualdade Racial, de Direitos Humanos, no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) etc. Reivindicam presenças nas instituições estaduais e municipais e especificamente de educação, escolas e universidades (ARROYO, 2013, p. 54-55).

Mesmo tendo conquistado espaço nos órgãos de formulação e definição das públicas, para Arroyo, o reconhecimento dos movimentos sociais como atores políticos continua tenso, pois o Estado abre espaço para reconhecimento de suas demandas, mas não adere às propostas políticas dos movimentos sociais. Estes reivindicam o direito à vida, a moradia, a terra, trabalho, saúde, educação, identidade etc., mas, ao levarem suas lutas para as demandas do Estado, o que se tem observado é a diminuição desses direitos. No que diz respeito à luta pela Educação Campo, para os movimentos sociais, ela está articulada ao projeto de concepção de campo e sociedade que defende a agricultura como soberania alimentar, que reconheça o campo como espaço de vida, enquanto que a tendência das políticas do Estado é reduzir essas demandas a políticas compensatórias.

As tendências das políticas de Estado, inclusive de educação, tem sido descolá-las dessas lutas por outro projeto de sociedade, de cidade e de campo. Reduzidas a políticas compensatórias, de redução do analfabetismo, políticas de acesso, permanência, de domínios elementares de leitura, escrita, de qualidade mínima, medida por resultados quantificáveis nas avaliações. Formas de esvaziar a radicalidade das lutas dos movimentos sociais por direitos humanos tão básicos e pelo direito ao conhecimento, à cultura, à memória, à história, às identidades coletivas negadas em nossa formação política e educacional. Cada vez fica mais distante a radicalidade dada pelos movimentos sociais a suas lutas por direitos mais básicos e especificamente pelo direito à educação e a falta de radicalidade dos programas oferecidos (ARROYO, 2013, p. 56).

Para o autor, a tensão consiste na medida em que essas demandas vão se traduzindo em políticas públicas, momento em que vai se esvaziando o protagonismo dos movimentos sociais do campo enquanto demandantes dessa política. Essa tensão, segundo Molina, também é observada quando a política pública de Educação do Campo passa a ser executada no âmbito estadual e municipal.

Uma das tensões da Educação do Campo no que diz respeito às políticas públicas, especialmente em relação àquelas executadas pelas secretarias estaduais e municipais de Educação, é o apartamento, a ruptura, a separação da Educação do Campo. Exatamente o que lhe é constitutivo, o que fez surgir, que foram as lutas e os conflitos no campo e a busca dos movimentos sociais e sindicais por outro projeto de campo e sociedade – e, dentro dele, outro projeto de educação –, tem sido intencionalmente negado por setores relevantes dessas instâncias governamentais. Assim, exclui-se do planejamento da ação pedagógica o essencial: o próprio campo e as determinações que caracterizam os sujeitos que vivem nesse

território. Essas instâncias governamentais querem fazer Educação do Campo sem o campo: sem considerar, como dimensão indissociável desse conceito, a práxis social dos sujeitos camponeses, a materialidade de suas condições de vida, as exigências às quais estão submetidos os educandos e suas famílias no processo de garantia de reprodução social, tanto como indivíduos quanto como grupo (MOLINA, 2012, p. 590)

Essa tensão tem se constituído como o desafio da efetivação da Política de Educação do Campo no país, pois não se pode excluir a luta através da qual a Educação do Campo se construiu enquanto projeto de educação para a formação humana das populações do campo articulado ao projeto de campo dos movimentos sociais do campo, para efetivá-la enquanto política pública.

Na tentativa de restringir o foco de nossa reflexão sobre a política de Educação a que se dedica nossa pesquisa, na subseção que segue, focalizaremos a política da Educação do Campo no sudeste paraense.

4.2. EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SUDESTE PARAENSE

As regiões sul e sudeste do Pará se constituem em meio a conflitos, sobretudo agrários, conforme discutimos, ainda que brevemente, na seção 1 deste trabalho. Nesse contexto, “a expansão e o aprofundamento da oposição, através de grande variedade de movimentos sociais e formas de resistência, ao uso predatório do Estado do ambiente amazônico, constituem uma firme indicação de crescente insatisfação popular”. (HALL, 1991, p. 261).

Segundo Malheiros e Ribeiro (2014), o sudeste paraense é um espaço de batalhas entre múltiplos e distintos projetos de territorialização, são conflitos tanto pela luta e permanência ou reconquista do território como contra as formas de exploração do trabalho.

Um espaço produzido por uma simultaneidade de projetos distintos e articulados, no qual a geração de valor envolve ao mesmo tempo a exploração do trabalho assalariado e escravo, o controle dos recursos naturais e a formação de latifúndios, formas de capital mercantil, produtivos e especulativo (MALHEIROS e RIBEIRO, 2014, p. 29).

Segundo os autores, a Educação do Campo no sudeste do Pará se constrói e ganha sentido nesse contexto de lutas e conflitos concretos. Desde a década de 1990 os movimentos sociais do campo da região, com apoio das

universidades, vêm discutindo e desenvolvendo ações que contribuíram para formular a proposta de Educação do Campo. Esse projeto está articulado no âmbito nacional à luta pela definição de um projeto de territorialização do campo, com a luta por Reforma Agrária organizada pelo MST e Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR). No sudeste paraense, essa luta se inicia com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e MSTTR e, a partir da década de 1980, com a organização do MST, que passa a ter importante atuação no cenário regional.

No contexto dessas lutas, os movimentos sociais do campo sentiram a necessidade de, para além do direito à terra, lutar também por direitos que condicionam a permanência na terra, no sentido de consolidar no território. Para tanto, o movimento sindical buscou parceria com a Universidade Federal do Pará – Campus de Marabá, para desenvolver projetos de pesquisa e extensão a serviço dos trabalhadores do campo. Dessa parceria foi criado, em 1988, o Centro Agro-Ambiental do Tocantins (CAT), que passou a integrar dentro de sua estrutura, uma fundação agrária, a Fundação Agrária do Tocantins Araguaia (FATA); um laboratório pesquisa, o Laboratório Sócio-Agrônomo do Araguaia Tocantins (LASAT); uma cooperativa, Cooperativa Camponesa do Araguaia Tocantins (COOCAT) e uma escola, a Escola Família Agrícola (EFA) (HÉBETTE e NAVEGANTES, 2000, p.16).

Na luta pela territorialização, essa parceria entre os movimentos sociais do campo da regional Sul e Sudeste do Pará e a UFPA, através do então Campus de Marabá (atualmente Universidade do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA), se estende para o âmbito educacional. Em articulação com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) pelo INCRA e pelo PRONERA, foram implementadas, a partir de 1999, várias ações voltadas à escolarização dos trabalhadores do campo e formação de professores as quais resultaram nos seguintes projetos: Projeto de Formação/Escolarização em Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries); Projeto de Escolarização/Formação em Ensino Médio Magistério; Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos; Projeto de Formação em Nível Médio Agrotécnico; Projeto de Formação em Nível Superior em Agronomia; Residência Agrária; Projeto de Formação em Nível Médio Agrotécnico; Projeto de Formação em Nível Superior Curso de

Pedagogia e Projeto de Formação em Nível Superior Curso de Letras. (RIBEIRO, 2014, p. 210).

Todos esses projetos, desenvolvidos em parceria entre movimentos sociais e universidade, no Campus Universitário de Marabá (UFPA), proporcionaram o envolvimento de um grupo de docentes da universidade em ações de ensino, extensão e pesquisa voltadas à temática do campo e serviram de acúmulo de experiências para as discussões desenvolvidas nacionalmente, no âmbito do Movimento Por Uma Educação do Campo.

É importante destacar esse imbricamento entre formação de professores e as demandas de pesquisas e assessoria para viabilidade socioeconômica-produtiva dos sistemas de produção desenvolvidos pelos camponeses, pois essa aliança histórica possibilitou acúmulo de massa crítica tanto no Campus Universitário de Marabá, bem como nas organizações dos trabalhadores rurais. Desse modo, emergiram as bases para reflexão e execução de propostas formativas em torno do movimento pela Educação do Campo (SOUZA e MICHELOTTI, 2014, p.157).

A partir dessa discussão e com base no acúmulo de experiências, foi criado, em 2009, pelo grupo de docentes, envolvidos no Movimento Por uma Educação do Campo, o Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC), pela UFPA campus de Marabá. O curso foi criado a partir do Plano de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais⁹ (REUNI) na Universidade Federal do Pará, com o objetivo de:

[...] formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, como propiciar as bases de organização do trabalho escolar e pedagógico, a partir de estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento (UFPA, 2008, p.12).

O curso foi fundamentado nos princípios da Educação do Campo, tendo como princípios pedagógicos: a formação contextualizada; a realidade e as experiências das comunidades do campo como objeto de estudo fonte de conhecimentos; a pesquisa como princípio educativo; a indissociabilidade teoria-prática; o planejamento e ação formativa integrada entre as áreas de conhecimento [interdisciplinaridade]; os alunos como sujeitos do conhecimento

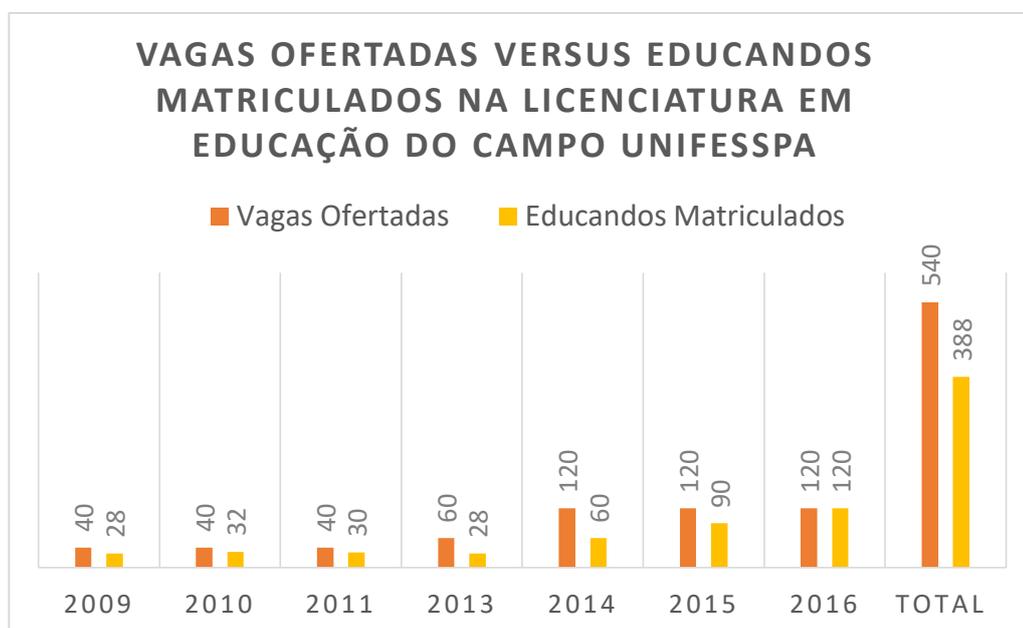
⁹ Segundo Anjos (2015), mesmo com crítica ao programa, os docentes submeteram o projeto do Curso LPEC que foi aprovado e passou a fazer parte da estrutura de cursos da universidade.

e a produção acadêmica para a transformação da realidade. O curso integra quatro áreas do conhecimento Linguagens, Arte e Literatura – LA, Ciências Humanas e Sociais – CHS, Ciências Agrárias e da Natureza – CAN e Matemática e Sistemas de Informação – MSI. Com o objetivo de integrar a formação acadêmica, todas as áreas do conhecimento são organizadas a partir de cinco eixos temáticos: 1) Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Ciência; 2) Educação do Campo; 3) Saberes Culturais e Identidades; 4) Sistemas Familiares de Produção e 5) Campo, Territorialidade e Sustentabilidade (UFPA, 2008, p.15-16).

O Curso LPEC é ofertado em regime de alternância pedagógica, sendo 70% das atividades obrigatórias realizadas no Tempo-Espaço Universidade e 30% realizadas no Tempo-Espaço Localidade. No Tempo-Espaço Universidade, os estudantes participam de estudos teóricos, seminários, minicursos, oficinas e visitas de estudo e pesquisa em instituições, organizações sociais e comunidades. No Tempo-Espaço Localidade, os estudantes realizam pesquisa de campo sobre as escolas e a comunidade em que vivem (UFPA, 2008, p.18).

O curso começa a ofertar turmas desde 2009, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 01: Vagas ofertadas no Curso LPEC



Fonte: UNIFESSPA, 2017.

Marabá; Curso de Especialização em Currículo e Educação do Campo; Curso de Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questões Agrárias na Amazônia, estes ofertados pela UNIFESSPA. Além destes, foi ofertado um curso de Especialização pelo Instituto Federal do Pará – Campus Rural de Marabá.

Todos esses dados mostram que os cursos de formação em Educação do Campo, tem atendido um número significativo de educadores do campo nessa região. A seguir focalizaremos a educação ofertada aos povos do campo em Jacundá, lócus da pesquisa.

4.3. EDUCAÇÃO OFERTADA AOS POVOS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE JACUNDÁ

O município de Jacundá possui um Sistema Municipal de Ensino composto pela Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, escolas de Educação Básica e Instituições de Educação Infantil. Com base no Plano Municipal de Educação (PME),

O município de Jacundá, sudeste paraense, ao longo desses últimos anos, não tem medido esforços na busca de avanços na consolidação de uma política de gestão democrática no âmbito educacional. Na I Conferência Municipal de Educação realizada em 2007, a partir de vários estudos sobre os marcos legal para a construção de um novo cenário de educação nessa região e o envolvimento de educadores e entidades governamentais e não governamentais, priorizamos a criação do Conselho Municipal de Educação e Sistema Municipal de Ensino pela Lei Municipal Nº 2.440/07 e reestruturado pela lei Nº 2.503 de março de 2011. A partir da II Conferência ocorrida em 2009, o tema central de nossas plenárias, seminários entre outros se concentrou na construção do Plano Municipal de Educação – PME. Foi assim na III Conferência de 2010 e em abril do ano corrente, concluímos a elaboração do referido documento na IV Conferência Municipal de Educação. Tudo isso com o intuito de promover a melhoria da qualidade de ensino de nossas crianças, jovens e adultos e com isso garantir o direito de aprender de cada educando (PME, 2015, p.09).

A secretaria municipal de Jacundá está subdividida em vários departamentos para melhor organização do planejamento dos programas, projetos e ações de cada área de atuação. Dentre esses departamentos, há o Departamento de Educação do Campo (Decampo). Com base em entrevistas

com ex-gestores desse departamento, o Decampo foi criado em 2004 para organizar questões relacionadas à logística, fiscalização e acompanhamento pedagógico das escolas do campo.

As primeiras escolas do município de Jacundá foram a escola Coronel João Pinheiro localizada na velha Jacundá e a escola Teotônio Apinajés, localizada na Vila Jatobal, no final da década de 70. Essas escolas ofertavam apenas o ensino de 1º ao 5º ano do ensino Fundamental. Na década de 80, quando essas localidades foram alagadas pela UHT, as escolas foram transferidas para a nova sede do Município na PA-150 (PME, 2015). Atualmente, na rede municipal de Jacundá há 42 escolas, sendo 27 urbanas e 15 rurais.

Apesar de o número de escolas ter aumentado, os dados do PME (2015) mostram que o número de instituições de ensino não atende à demanda da educacional da população do município em relação à Educação Básica, como mostra tabela abaixo:

Tabela 3: Quantidade da população de Jacundá sem acesso à Educação Básica

Faixa etária da população	Nível de ensino	Quantidade da população fora da escola	Percentual
0 a 3 anos	Creche	3.884	91%
4 e 5 anos	Pré-escola	652	30%
6 a 14 anos	Ensino Fundamental	3.923	37%
15 a 14 anos	Ensino Médio	2.535	71%

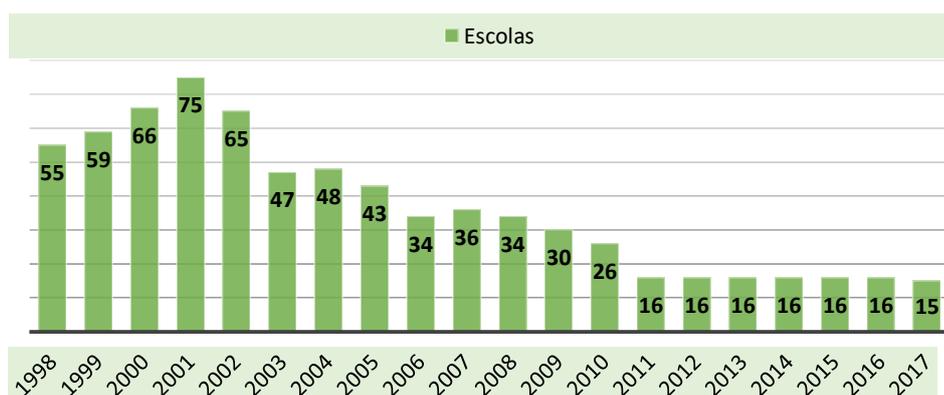
Fonte: PME (2015) adaptado para pesquisa

Os dados também indicam que 49% da população acima de 15 anos, é analfabeta e 8% da população entre 18 a 24 anos possui nível superior. Em relação à formação dos professores que atuam na Educação Básica no município, 18,8% dos professores possuem curso de graduação *stricto* ou *lato sensu* na área de atuação. No que se refere aos dados sobre a educação ofertada aos povos do campo, no PME (2015) consta que há 16 escolas no campo com um número de 890 de estudantes do Ensino Fundamental, correspondendo a 8,3% da população de 6 a 14 anos do município, sendo que 13,3% dessa faixa etária tem acesso ao ensino fundamental. Há 90 estudantes frequentando o Ensino Médio, representando 2,5% da população de 15 a 17

anos do município, sendo que 8,6% da população do campo nessa faixa etária, estão matriculadas no Ensino Médio.

Em relação ao atendimento educacional aos povos do campo, de acordo com o PME (2015), só há registros documentais a partir de 1982. Essas escolas eram abertas a partir das reivindicações das famílias locais que precisavam de escolas para seus filhos. Normalmente, o funcionamento dessas escolas era organizado pelas próprias famílias e começavam a funcionar na casa de pessoas da comunidade, em barracões construídos pelos pais ou em igrejas, de forma que o poder público apenas mantinha o salário do professor ou professora. Somente depois de muito tempo de funcionamento e cobrança das famílias, o poder público começou a construir prédios escolares. Em pesquisa realizada no Conselho Municipal de Educação, encontramos registros da quantidade de escolas no campo a partir de 1998, não há documento referentes a períodos anteriores, em que constem o número de escolas existiam no campo nos anos anteriores.

Gráfico 03: Quantidade de escolas no campo no município de Jacundá



Fonte: MIRANDA, Pesquisa, 2017

Os dados acima mostram que da década de 1990 até 2002 houve um crescimento do número de escolas no campo em Jacundá, enquanto que a partir de 2002 até a década atual esse número vem diminuindo gradativamente. Do número de 75 escolas existentes em 2001, passa para 15 escolas, em 2017. Na pesquisa não foram encontrados dados sobre o fechamento das escolas no período de 2002 a 2010. A justificativa para o

fechamento das escolas, em 2011, foi o processo de polarização¹⁰ das escolas do campo iniciado em 2010, pelo Decampo e consolidado em 2011. Esta ação do município está ligada à política de nucleação ocorrida no Brasil nas últimas décadas, sob influência das políticas neoliberais.

Sobre essa política Oliveira diz que “a nucleação de escolas do campo aparece como “solução” para o problema da baixa qualidade do ensino no campo, especialmente aquele levado a cabo pelas escolas rurais multisseriadas” (OLIVEIRA, 2010, p.4) e que os estudos têm demonstrado que a implantação dessa política, no Brasil, tem ocorrido sem a participação das comunidades rurais.

Cada gestor, no nível dos municípios ou estados, se encarregava, na medida de suas realidades e necessidades, de implementar o processo de Nucleação a partir de seu próprio entendimento do que poderia ser melhor para a “qualidade do ensino” nas escolas do campo. De acordo com o levantamento que fizemos de experiências de nucleação ocorridas no Brasil, a marca desse processo tem sido a concentração, nas mãos dos gestores, das decisões em torno de nuclear ou não as escolas do campo. Dessa forma, as famílias e as comunidades rurais, ficam excluídas do processo, apesar das consequências do mesmo afetarem suas vidas de maneira tão intensa. (OLIVEIRA, 2010, p.4)

Em Jacundá, essa política foi também implantada sob a justificativa de melhoria da qualidade da educação nas escolas do campo através da descentralização das atividades administrativas e pedagógicas do Decampo para as escolas-polo, com a implantação de um corpo administrativo e pedagógico nas escola-polo; investimentos em infraestrutura nas escolas; manutenção das estradas vicinais; investimentos em transporte escolar; extinção das turmas multisseriadas; elaboração de Projetos Políticos Pedagógico específicos para as escolas-polo e implantação de ensino médio nas escolas- polo. Ademais, era grande a insatisfação das comunidades rurais com o Sistema Modular de Ensino¹¹ (SOME), devido ao fato de que os professores do SOME, em sua maioria, moravam na cidade e precisavam

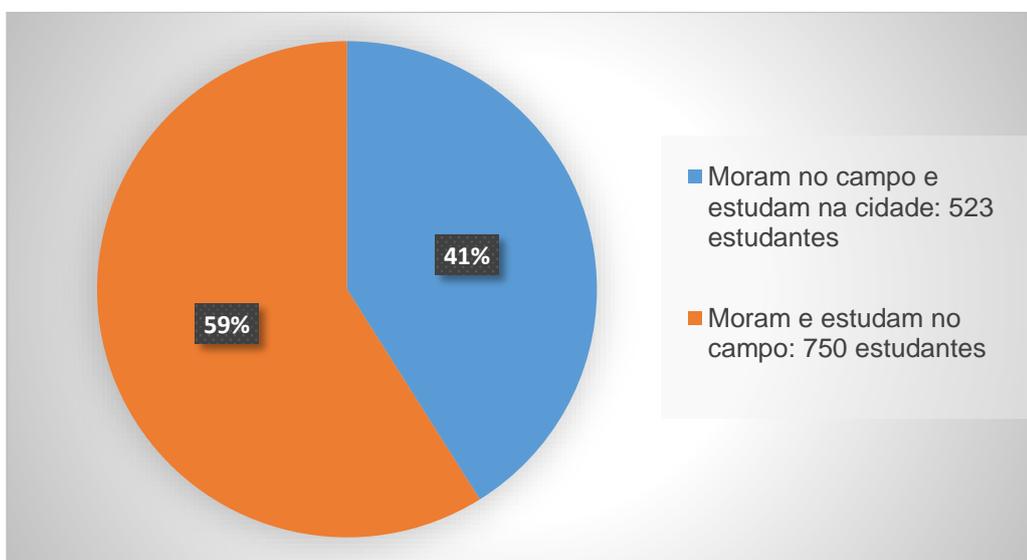
¹⁰ Em nível nacional essa política é conhecida como nucleação, mas no município usou-se o termo polarização.

¹¹ Política de ensino criada pelo Estado do Pará para ofertar o Ensino Médio nas comunidades rurais. Essa política de ensino foi adaptada pelo município de Jacundá para ofertar o Ensino Fundamental do 6º ao 9º nas escolas do campo do município no período de 2000 a 2010. Nesse sistema, cada professor é lotado para ministrar uma disciplina em uma localidade, após o término da disciplina o professor é deslocado para outra localidade. Em Jacundá, essa forma de ensino, ainda permanece em algumas escolas do campo onde não ocorreu o processo de polarização/nucleação.

deslocar para as escolas do campo. Entre os deslocamentos dos professores no início e final de semana, ocorriam muita falta de aulas, o que prejudicava os estudantes. Com a polarização, foram lotados professores de 6º ao 9º ano para atuarem de forma regular nas escolas polarizadas e os estudantes de 6º ao 9º das outras escolas do entorno passaram estudar na escola-polo e a usar transporte escolar para deslocarem-se de casa até a escola (SILVA 2016).

No município, além do processo de polarização das escolas do campo, ocorreu também o fechamento das escolas mais próximas do município e o deslocamento dos estudantes para as escolas da cidade, na pesquisa, foi constatado que a distância que esses estudantes descolam de casa até a escola é em média 40 km. O gráfico abaixo mostra a quantidade de estudantes que moram no campo e precisam se deslocar para a cidade para estudar.

Gráfico 4: Quantidade de estudantes do campo no município de Jacundá



Fonte: MIRANDA, pesquisa, 2017.

Esses estudantes que moram no campo e estudam na cidade, não constam nas estatísticas como estudantes do campo, mas representam um percentual muito alto dos estudantes que moram no campo, no entanto não são visibilizados nas estatísticas municipais.

Apesar de a política de polarização ter sido implantada do ponto de vista do poder público municipal para melhorar a qualidade da educação nas escolas

do campo, Silva (2016) – em sua pesquisa sobre a polarização das escolas em Jacundá, diz que no município

A polarização se traduz numa contradição pois, se por um lado há investimentos em infraestrutura, aumentando a capacidade da escola polo para atender a demanda da comunidade, ampliando o investimento em materiais escolares, por outro lado, as escolas anexas ficam as margens da precariedade de infraestruturas, acompanhamento pedagógico, entre outras coisas, Isso reflete negativamente no processo de aprendizagem dos alunos, pois o fechamento de escolas próximas das moradias dos estudantes implicam em maiores esforços físicos para os alunos conseguir chegar até a escola (SILVA, 2016, p.25-26).

Quando as escolas foram polarizadas, diminuíram os problemas de falta de aula devido à ausência de professores, no entanto, o deslocamento dos professores da cidade para o campo passa a ser substituído pelo deslocamento dos estudantes, de suas comunidades para as escolas-polo ou para as escolas da cidade. Além da distância entra a casa e a escola, há também o problema das condições do transporte escolar, não havendo um cuidado por parte da Secretaria Municipal de Educação em relação à contratação desses transportes.

Assim o transporte escolar é constituído de: caminhonetes, micro-ônibus e *rabeta* (pequeno barco motorizado). Vale dizer que esses meios de transporte não estão de acordo com as orientações de segurança do Ministério da Educação. As caminhonetes não possuem a identificação de transporte escolar, não há monitor para acompanhamento dos alunos, as laterais e fundos das caminhonetes não são totalmente fechadas, apenas por meio de grades adaptadas de ferro ou madeira, dependendo dos percursos e da quantidade de alunos, constatou-se ainda que os carros andam superlotados. No transporte aquático os alunos não usam coletes salva-vidas, algumas embarcações não possuem coberturas, colocando em risco a integridade física dos alunos que ficam expostos ao sol e a chuva (SILVA, 2016, p. 26).

Silva (2016) constatou ainda que, os estudantes que usam o transporte escolar com um percurso maior, apresentam sinais de cansaço que comprometem o rendimento escolar e deixam de ajudar nas atividades de trabalho da família que também são importantes na educação camponesa.

Em relação à gestão das escolas do campo, o município instituiu na forma de lei a gestão democrática, no Sistema Municipal de Ensino, através da Lei Municipal nº 2,503, de 22 de março de 2011, no PME, Lei municipal nº

2.584, de 23 de junho de 2005, na Resolução CME nº 05/2010, mas de acordo com informações do Decampo, a gestão, tanto das escolas do campo como da cidade, apesar de seguir alguns critérios relacionados à formação, é feita por indicação política de vereadores ou do prefeito municipal, não por eleição ou escolha da comunidade como determina o regimento da gestão democrática. Mesmo em alguns casos no meio rural em que a comunidade escolar escolhe a gestão, esta precisa passar pelo aval do prefeito e/ou vereadores.

Em se tratando da formação de professores do campo, não há uma política de formação municipal, a Secretaria Municipal de Educação tem ofertado vários cursos de formação continuada na área das séries iniciais a partir dos programas de formação de professores da política nacional. Em relação aos cursos de graduação e pós-graduação ofertados aos povos do campo, a partir da parceria dos movimentos sociais do campo e universidade, no município, há vários professores que cursaram ou estão cursando curso de formação em Educação do Campo como mostra a tabela abaixo:

Tabela 04: Professores com formação em Educação do Campo em Jacundá

Cursos de formação em Educação do Campo	Instituição	Quantidade de educandos
Licenciatura em Pedagogia da Terra	Universidade Federal do Pará – UFPA	02
Licenciatura em Educação do Campo – LPEC	Universidade do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA	12
Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO	Instituto Federal do Pará – IFPA (Campus de Tucuruí)	12
Curso de Especialização Cultura, Currículo e Letramento em Educação do Campo	Universidade Federal do Pará – UFPA	01
Curso de Especialização em Currículo e Educação do Campo	Universidade do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA	05
Curso de Especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia	Instituto Federal do Pará – IFPA (Campus Rural de Marabá)	03

Fonte: MIRANDA, pesquisa, 2017.

Esses professores, em sua maioria, atuam nas escolas do campo do município, procurando intervir nas estruturas curriculares do Projetos Políticos Pedagógicos e nas atividades desenvolvidas nas escolas em que trabalham. No que se refere aos trâmites políticos administrativos de implantação da política de Educação do Campo no município, não há uma abertura para a participação desses profissionais nessas ações. Como é o caso da criação das diretrizes municipais de Educação do Campo, em 2010, pelo CME, momento em que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Municipal de Jacundá-PA pela “necessidade de garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, sem ser desigual” (Resolução nº 04/2010 – CME de 19 de agosto de 2010).

Essas diretrizes foram criadas no momento em que os gestores municipais estavam implantando a polarização das escolas do campo. Havia resistência por parte de algumas comunidades e, provavelmente, por essa razão, foi identificada, por parte dos gestores, a necessidade de instituir as diretrizes para regulamentar suas ações. Essa diretriz teve como proponente o Decampo e como relatora, uma gestora do departamento naquele período, não havendo a participação dos movimentos sociais do campo, nem do quadro de professores que atuavam no campo, mesmo o município tendo nesse período, professores do campo que tinham cursado ou estavam cursando Licenciaturas em Educação do Campo ou Especialização do Campo.

Essa diretriz foi produzida dentro de outro contexto. Enquanto a diretriz federal foi produzida, em 2002, no embate da demanda dos movimentos sociais do campo, a diretriz municipal foi criada para atender às necessidades administrativas da Secretaria Municipal de Educação a fim de regulamentar a política de Educação do Campo no município. No entanto, deve-se ressaltar que a diretriz federal serviu de base para a produção da diretriz municipal.

Na próxima seção, procuraremos analisar como ocorreu esse processo de tradução de uma diretriz pela outra. Para tanto, mobilizaremos os conceitos de *interincompreensão* e *simulacro* (MAINGUENEAU, 1997, 2005) formulados no campo da Análise de Discurso. Tais conceitos são fundamentais para subsidiarem as análises que faremos das duas diretrizes que normatizam o funcionamento da Educação do Campo em níveis nacional e municipal.

5. O PROCESSO DE INTERINCOMPREENSÃO CONSTITUTIVA NA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Como já referimos, em seção anterior, os movimentos sociais do campo, no processo de luta por direitos, promoveram, em 1998, através da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo. Essa conferência, segundo Ribeiro (2013), foi organizada pelo MST, com o apoio da CPT, da CNBB e outras organizações. A partir da I Conferência, criou-se o Movimento Por uma Educação do Campo com o objetivo de denunciar os problemas relacionados à educação dos povos do campo e lutar por políticas públicas para a Educação dos povos campestre. No interior da luta por esta política, o movimento conseguiu que o Conselho Nacional de Educação instituisse Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.

A partir da criação das diretrizes nacionais, o Conselho Municipal de Educação do município de Jacundá, criou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no Sistema Municipal de Jacundá, PA, através da Resolução nº 04/2010, CME de 19 de agosto de 2010. A diretriz federal teve como base discursiva para sua produção, os discursos produzidos pelo Movimento Por uma educação do campo na demanda por essa política pública, já a diretriz municipal é produzida com base no discurso da diretriz federal.

Assim, esse trabalho se propõe a analisar, numa perspectiva discursiva, teórica e metodológica da Análise de Discurso (AD), efeitos de sentido que se produzem no entrecruzamento dos discursos do Movimento por uma Política Pública de Educação do Campo, a política nacional e a política municipal de Educação do Campo. Na busca de amparo teórico e metodológico para a análise dos sentidos formulados por estas instâncias (movimentos sociais, governo federal e governo municipal), recorreremos aos conceitos de *interincompreensão constitutiva* e *simulacro*, formulados, no campo da AD, por Maingueneau (1997; 2005), a fim de apreendermos como ocorre o processo discursivo de “tradução” de uma política nacional por uma política municipal.

Para esta análise, consideramos as vozes dos movimentos sociais que, historicamente, deram origem a esta política e como ela se materializa nas

duas legislações (federais e municipal). Consideramos que nessa interrelação de vozes há posicionamentos ideológicos que fornecem as categorias de cada uma dessas esferas políticas para o movimento de *interincompreensão*, tal como entende Maingueneau (1997; 2005). Em outras palavras, apreenderemos, na análise, o processo de tradução de uma legislação pela outra: como elas se alteram ou se contrapõem, sempre tomando como discurso primeiro o discurso dos movimentos sociais e como eles estão configurados na tradução de uma legislação por outra.

5.1. O DISCURSO NA RELAÇÃO CONSTITUTIVA COM O OUTRO: *INTERINCOMPREENSÃO CONSTITUÍVA E SIMULACRO*

Para Maingueneau (2005), o conceito de discurso tem sido empregado por concepções muito diferentes, mas a concepção de discurso empregada por ele se filia à linha teórica da escola de Análise de Discurso francesa que concebe o discurso como “uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidade enunciativas” (MAINGUENEAU, 2005, p.17). Para o autor, o discurso é ao mesmo tempo linguístico e histórico, pois ele se insere tanto nas regras de uma determinada língua, como nas regularidades de tempo e espaço, enquanto categoria histórica.

A linguagem possui uma dualidade, ao mesmo tempo que possui uma estrutura formal, é atravessada pelos elementos subjetivos e sociais. Não há uma análise do discurso com conceitos e estruturas definidas, ela varia de acordo com os campos do saber e a escola à qual está filiada. A análise do discurso utiliza conceitos e métodos da linguística, mas leva em consideração outras dimensões relacionadas com a produção de textos, tendo como objeto de interesse as formações discursivas (FD)¹². A análise do discurso não estuda os textos, mas o funcionamento dos discursos socialmente construídos, “porque o discurso possui sua própria ordem e é deste ponto de vista que é

¹² De acordo com Foucault (2004), “No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2004, p. 43).

preciso avaliar o interesse dos aparelhos linguísticos de que se utiliza” (MAINGUENEAU, 1997, p.18).

Para Maingueneau (1997), o discurso está relacionado tanto às regularidades como às condições de produção. Quanto ao enunciador, este, por sua vez, é, ao mesmo tempo, sujeito do discurso e assujeitado por ele, ou seja, produz discursos, mas sempre submetido a dada ordem discursiva, ainda que se possa se revoltar sobre ela. Ao se inscrever na enunciação, existe uma pré-determinação da posição que o falante pode e deve ocupar. A subjetividade enunciativa consiste em submeter o falante às regras da enunciação e ao mesmo tempo legitimá-lo a partir do lugar que ocupa na enunciação.

Esta instância de subjetividade enunciativa possui duas faces: por um lado, ela constitui o sujeito de seu discurso, por outro, ela o assujeita. Se ela submete o enunciador a suas regras, ela igualmente o legitima, atribuindo-lhe a autoridade vinculada institucionalmente a este lugar (MAINGUENEAU, 1997, p.33).

Os enunciados fazem parte de uma formação discursiva e também de um gênero do discurso. Cada gênero possui um contrato específico que é definido por um ritual. O gênero deve ser definido tanto pelo conjunto das características formais que constituem os textos institucionais quanto pelas condições da enunciação. De acordo com Maingueneau, os gêneros passam a existir

[...] a partir do momento que vários textos submetem a um conjunto de coerções comuns e que os gêneros variam segundo os lugares e as épocas, compreender-se-á facilmente que a lista dos gêneros seja, por definição, indeterminada” (MAINGUENEAU, 1997, p. 35).

Mas, para um gênero discursivo ser reconhecido, ele precisa se submeter às condições de ordem comunicacional e estatutária. A condição comunicacional implica definir se a transmissão será oral ou escrita, em que meio, de que maneira e em quais espaços o gênero será divulgado, ou seja, cada gênero de discurso está associado a tipos, momentos e espaços específicos e a rituais apropriados; já a ordem estatutária define o estatuto do enunciador que atribui autoridade ao discurso e garante legitimidade ao

enunciado. É nesse sentido que não falamos sempre o que queremos e onde queremos, há condições sociais e históricas que nos orientam sobre o que dizer, onde dizer e quais os contratos de fala implicados. Isso não quer dizer que o sujeito seja imutável a estas determinações, pois, na história, há rupturas, mudanças. Por isso, ao analisar os discursos produzidos nas três instâncias discursivas de nossos dados (movimentos sociais, governo federal e governo municipal), não podemos perder de vista as condições históricas, sociais e ideológicas que fornecem as condições de produção de discursos dos sujeitos envolvidos nessas diferentes instâncias.

Maingueneau (2005) apresenta sete hipóteses que contribuem para analisar os funcionamentos discursivos e pensar a discursividade a partir de um sistema de articulações que não anulem a identidade própria que a constitui.

1ª) “O interdiscurso tem precedência ao discurso”; 2ª) “O caráter constitutivo da relação interdiscursiva faz aparecer a interação semântica entre os discursos como um processo de tradução, *interincompreensão* regrada”; 3ª) “Para dar conta desse interdiscurso, propomos que existe um *sistema de restrições semânticas globais*”; 4ª) Esse sistema de restrições deve ser concebido como um modelo de *competência interdiscursiva*; 5ª) “O discurso não deve ser pensado somente como um conjunto de textos, mas como uma *prática discursiva*”; 6ª) “A prática discursiva não define somente a unidade de um conjunto de enunciados”; 7ª) “O recurso a esses sistemas de restrição não implica de forma alguma uma dissociação entre a prática discursiva e outras séries de seu ambiente sócio-histórico” (MAINGUENEAU, 2005, p. 19-24).

Das hipóteses apresentadas acima, são fundamentais, para nosso trabalho, a primeira e a segunda hipóteses. Sobre a primeira hipótese, segundo a qual o interdiscurso tem precedência sobre o discurso, Maingueneau (2005) afirma que para compreender tal hipótese, é preciso conceber que o discurso em si é heterogêneo, todo discursos se faz na interlocução com outros discursos, de modo que a heterogeneidade é condição de qualquer discurso, ainda que este lute para mostrar-se uno. Adotando a formulação teórica de Authier-Revuz (1998) que, por sua vez, interage com o conceito de dialogismo bakhtiniano, segundo Maingueneau (2005), a heterogeneidade pode ser de dois tipos: “mostrada” ou “constitutiva”.

A *heterogeneidade mostrada* pode ser percebida através das “marcas” linguísticas inscritas no discurso, enquanto que a *heterogeneidade constitutiva* não apresenta marcas visíveis, destacadas na materialidade do discurso. É na heterogeneidade constitutiva que se baseia a hipótese de que todo discurso tem uma relação constitutiva com outros discursos que lhe fornecem as regras de seu funcionamento. Sendo assim, é preciso compreender que o princípio do interdiscurso procede do fato de sua constituição se dar numa relação interdiscursiva entre o discurso e seu outro constitutivo. Ou seja, não há discurso em circulação na sociedade que não tenha relação com outros discursos já produzidos. Todo discurso se formula reagindo, respondendo, discordando, complementando, negando, silenciando etc. outros discursos.

Reconhecer esse tipo de primado do interdiscurso é incitar a construir *um sistema no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações desse discurso com seu Outro*”. (MAINGUENEAU, 2005, p. 39. Destaques em itálico do autor).

No entanto, essa relação não se dá em nível apenas de um espaço de trocas, mas também em nível de reivindicação de sua identidade discursiva. O Outro do espaço discursivo, ou seja, o discurso convocado, para Maingueneau (2005), é o discurso primeiro, construído historicamente por um conjunto textual, e o discurso segundo, construído a partir do primeiro. Vale destacar, entretanto, que o discurso segundo não é a réplica ou mera repetição do primeiro, sem novidades, de modo que o discurso segundo ameaça sempre os fundamentos do primeiro do qual foi constituído. Significa dizer que nenhum discurso é réplica do outro, mas sempre resultado de um trabalho sobre o interdiscurso.

A partir do momento em que essa transformação é um processo que concerne conjunto de condições de possibilidade semânticas do discurso primeiro e cujo produto é um discurso concorrente, concebe-se facilmente que o discurso segundo seja imediatamente apreendido pelo discurso primeiro como uma figura privilegiada de seu Outro. Como ele jamais é constituído *ex nibilo*, mas no interior de um espaço discursivo anterior, é compreensível que o discurso segundo remeta no todo ou em parte ao Outro através do qual ele mesmo se constituiu (MAINGUENEAU, 2005, p. 42).

Para Maingueneau (2005), nesse processo de constituição de um discurso sobre outro, as relações são complexas: um discurso segundo produzido a partir do seu Outro, pode se tornar um discurso primeiro no momento em que outros discursos podem ser constituídos a partir do discurso segundo. A esse processo de trocas interdiscursivas, Maingueneau considera o discurso primeiro A, aquele que possibilitou a produção de um discurso segundo B. Na relação interdiscursiva, o discurso segundo B pode vir a passar para a posição de discurso primeiro e possibilitar a produção de um discurso segundo C que mantém relação com o discurso A e, assim, sucessivamente. Como se vê, a heterogeneidade constitutiva consiste nessa relação ininterrupta entre um discurso e outro. Desse modo, por mais que um discurso trabalhe para apagar ou silenciar o seu outro, esse processo mesmo de apagamento já denuncia a presença do outro discurso.

Para o autor, nesse “jogo”, dentro das restrições semânticas, o que deve ser base para a análise do discurso é o processo dessa dupla tradução, em que o discurso representa totalmente ou em parte o seu Outro. Por isso, as análises devem apreender a maneira como os discursos vão se constituindo a partir do seu Outro e como são produzidas as relações interdiscursivas no conjunto das restrições semânticas no processo de sua constituição.

No processo de dupla tradução em que o discurso segundo se constitui, ele vai gerindo novas relações interdiscursivas a partir da rede semântica que o constitui. Nesse processo, mesmo o discurso segundo mantendo relações semânticas com seu discurso Outro, pode ocorrer a redistribuição, marginalização ou o desaparecimento do discurso primeiro. Nesse sentido, é produtivo nas nossas análises captar o que as legislações federais e municipais que produzem diretrizes para a educação do campo mantêm ou negam das vozes dos movimentos sociais, como uma produz a relação com a outra sob a forma de aproximação, distanciamento ou silenciamentos. Assim, interessa-nos, captar como a legislação municipal dialoga com as diretrizes nacionais, o que se mantém, o que se silencia e o que isso representa para a manutenção ou reconfiguração das demandas dos movimentos sociais em termos de política pública de educação do campo.

No que concerne à segunda hipótese acima apresentada por Maingueneau (2005) - “o caráter constitutivo da relação interdiscursiva faz

aparecer a interação semântica entre os discursos como um processo de tradução, *interincompreensão* regrada”. Para o autor, *o sistema de restrições semânticas* define as operações de individuação, os critérios pelos quais os textos vão se distinguindo uns dos outros em relação ao conjunto de textos que pertencem a uma determinada formação discursiva e as estruturas linguísticas são consideradas como um código que se impõe ao discurso.

Para filtrar as delimitações do discurso, é preciso considerar o universo intertextual do espaço discursivo e os múltiplos dispositivos retóricos que estão acessíveis à enunciação. São esses domínios que definem o tratamento dado a um discurso governado por um sistema de restrições e produzirá uma *competência discursiva*. A competência discursiva, segundo o autor, permite esclarecer a articulação existente entre o discurso e a capacidade que os sujeitos possuem de interpretação e produção de enunciados a partir desse discurso. É a competência discursiva que permite a existência de uma relação estreita entre o sistema de restrições de um discurso e a possibilidade de dominação do discurso pelos sujeitos. Essa competência discursiva a que se refere o autor está ligada à posição social e ideológica em que se insere o discurso produzido. É ela que orienta o que dizer e em que condições dizer.

Em relação ao espaço discursivo, a competência deve ser pensada como uma competência interdiscursiva levando em consideração a aptidão do enunciador em reconhecer a incompatibilidade semântica de enunciados, formações ou espaços discursivos que constituem seu discurso outro e a capacidade de interpretar e/ou de traduzir os enunciados de acordo com seu próprio sistema de restrições.

Em nossa defesa, pode-se dizer que é inevitável que apareçam localmente fenômenos atípicos, ligados a conjunturas imediatas, mas isso não é essencial. Porque em um sentido, a competência discursiva, longe de excluir a heterogeneidade, lhe confere um lugar privilegiado. Em primeiro lugar, porque ela constitui um sistema interdiscursivo que supõe a presença constante do Outro no coração de cada discurso. Mas também porque, como se acaba de ver, ela nos dá os meios para atribuir um estatuto de pleno direito à heterogeneidade: entre os enunciadores que pertencem à mesma formação discursiva, entre os textos de um mesmo enunciador, e mesmo entre diversas partes de um texto. O fato de dispor desses sistemas de restrições permite justamente ler heterogeneidade lá onde só se percebia um imenso campo em que se embaralhavam em todos os sentidos o mesmo e o outro (MAINGUENEAU, 2005, pp. 60-61).

Nesse sentido, a análise deve ter como problema a extensão de um *corpus* e sua definição enquanto enunciado de um discurso para chegar às implicações teóricas e metodológicas ligadas a esses discursos.

Em se tratando dos discursos a serem analisados, estão sendo considerados os discursos dos movimentos sociais como discursos primeiros ou Discurso A. No entanto, pode ser observado que em determinadas relações interdiscursivas, o discurso governamental se torna discurso primeiro, na sua relação com os discursos da esfera municipal. Deve ser ressaltado, ainda, que nas análises, o que interessa é compreender que sentidos se produzem nos processos de tradução da voz dos movimentos sociais pelas diretrizes nacionais e destas pelas diretrizes municipais. Esse movimento de análise poderá oferecer importantes contribuições para a compreensão de como esta política tem se aproximado ou se afastado das vozes dos movimentos sociais.

Para aprender sobre o processo de tradução de um discurso pelo seu outro, como categorias de análises serão utilizados os conceitos de *interincompreensão constitutiva* e *simulacro*. Segundo Maingueneau (1997), a identidade de um discurso se constrói a partir da relação com o Outro. O discurso nasce de um trabalho sobre outros discursos, no entanto, ele possui marcas de heterogeneidade constitutiva que o difere do discurso através do qual ele foi produzido. Essa produção passa por um processo de interação entre os dois discursos e produz uma interincompreensão que é uma interpelação do enunciado desse discurso Outro com um sentido próprio, não estável, construído no intervalo entre as posições enunciativas.

A “incompreensão”, resultante do mal-entendido e do malogro ocasionais, se transformam em “interincompreensão” porque obedece a regras e estas regras são as mesmas que definem a identidade das formações discursivas consideradas. Dito de outra forma, o sentido aqui é um mal-entendido sistemático e constitutivo do espaço discursivo (MAINGUENEAU, 1997, p.120).

Essa interincompreensão produzida no processo de tradução de um discurso pelo outro está relacionada ao domínio da memória, ao pré-construído na história e ao domínio da atualidade na interação das formações discursivas, ao que instaura uma relação polêmica, pois “para preservar sua identidade, o

discurso só pode relacionar-se com o Outro do espaço discursivo através do simulacro que dele constrói (MAIGUENEAU, 1997, p. 122).

A polêmica, segundo Maingueneau (2005), nem sempre aparece de forma explícita, não advém do exterior. No processo de interincompreensão constitutiva, ela se manifesta no nível das condições de possibilidades semânticas. A interpelação do discurso Outro através da polêmica pode criar enunciações novas e abranger todos os planos da discursividade. Para perceber a polêmica, é preciso observar as controvérsias que giram em torno de alguns pontos. Esses pontos, são chamados pelo autor de pontos chave, “pontos de imbricação semântica que abrem um acesso privilegiado à incompatibilidade global dos discursos (MAINGUENEAU, 2005, p.113).

Na análise do *corpus*, é preciso fazer uma triagem desses pontos, para filtrar as interpretações contraditórias que produzem o conflito entre um discurso e seu Outro. Esses pontos, de acordo com o autor, associados ao modo como o debate é tecido, podem revelar ou invalidar as hipóteses, pois “a polêmica não se instaura de imediato; ela só se legitima ao aparecer como a repetição de uma série de outras que definem a própria “memória polêmica” de uma formação discursiva (MAINGUENEAU, 1997, p. 124).

A memória polêmica é deslocada constantemente para outros lugares, a cada discurso que vai emergindo, vai ocorrendo uma redistribuição dessa memória.

O discurso não escapa à polêmica tanto quanto não escapa à interdiscursividade para constituir-se. Por toda sua existência, ele se obriga a esquecer que não nasce de um retorno às coisas, mas da transformação de outros discursos ou que a polêmica é tão estéril quanto inevitável, que a interincompreensão é insular, na medida da incompreensão que supõe (MAINGUENEAU, 2005, p.122).

Dessa forma, a polêmica consiste no fato de que mesmo que o discurso partilhe da memória do discurso Outro, ele desloca essa memória. No entanto, o discurso que emerge precisa manter a existência histórica do discurso Outro para se legitimar, ao mesmo tempo que o discurso Outro, para manter sua memória discursiva, necessita da existência de novos discursos que lhe dizem respeito. Esse movimento da polêmica entre as duas legislações só pode ser captado se levarmos em consideração a memória de luta dos

movimentos sociais do campo por uma política de educação do campo, pois é esta memória que nos permite captar a controvérsia entre uma legislação e outra. São as vozes históricas dos movimentos que podem sugerir o quanto uma legislação é alterada, modificada ou mesmo silenciada por outra. Ou seja, como veremos nas análises a seguir, mesmo que o discurso da política pública municipal partilhe da memória da política nacional, há movimentos de silenciamentos ou de deslocamentos orientados pelas condições históricas em que foi produzida cada política.

Como a Análise de Discurso considera o silenciamento como uma forma de dizer, ou seja, o silêncio produz sentidos, na subseção seguinte trataremos brevemente de algumas problematizações da AD sobre esta categoria de análise.

5.2. O SILENCIAMENTO COMO FORMA DE DIZER

Orlandi (2007) considera o silêncio uma forma de produção de sentidos. Para a autora, o silêncio (não dizer) está ligado à história e à ideologia e, para a autora, “todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer [...] não como meros acidentes da linguagem, mas como o cerne mesmo de seu funcionamento” (ORLANDI, 2007,12). Assim, todo dizer está em articulação com um não-dizer, justamente porque a linguagem não é transparente, os sentidos não estão a priori, eles se produzem nas relações.

A autora destaca, ainda, que o silêncio produzido tanto na linguagem verbal como não verbal possui uma especificidade própria que só é possível observar de forma indireta, através de “métodos (discursivos) históricos, críticos, desconstrutivistas” (ORLANDI, 2007, 45). Desse modo, para compreender o silêncio, é preciso considerar a historicidade e os processos de efeitos de sentidos que permeiam o texto, analisando as fissuras, rupturas, falhas, pois o silêncio não possui marcas formais como a linguagem verbal, ele é produzido na incompletude do dizer e se manifesta de diferentes maneiras (ORLANDI, 2007).

É a incompletude que produz a possibilidade do múltiplo, base da polissemia. E é o silêncio que preside essa possibilidade. A linguagem empurra o que ela não é para o “nada”. Mas o silêncio significa esse “nada” se multiplicando em sentidos: quanto mais falta, mais o silêncio se instala, mais possibilidades de sentidos se apresentam (ORLANDI, 2007, 47).

Do ponto de vista da autora, nessa incompletude do dizer, o silêncio se constitui, produz significados, identidade, movimento. E para compreendê-lo, é preciso conhecer seus modos de significar. Dentre os modos de significação do silêncio, a autora destaca as categorias do *silêncio fundante* e da *política de silêncio*. A categoria do silêncio fundante diz respeito ao fato de que todo processo de significação possui uma relação com o silêncio, ou seja, o silêncio é constitutivo do dizer, pois no dizer, há sempre o não-dito. A categoria da política do silêncio está relacionada ao fato de o sentido ser produzido a partir de uma posição do sujeito que fala de um lugar, de modo que todo dizer é dito de uma dada posição e, por isso mesmo, alguns sentidos são politicamente silenciados, nesse gesto. No entanto, lembra a autora que a dimensão política do silêncio não aparece dissociada da dimensão do silêncio fundante, pois este é constitutivo da linguagem:

Quando atentamos para o silêncio, tematizando razões “constitutivas”, fazemos o percurso da relação silêncio/linguagem e estamos no domínio do silêncio fundante. Quando circulamos pelas razões políticas, trabalhamos a dimensão do silenciamento na “formulação” dos sentidos (ORLANDI, 2007, 54).

No discurso, a política do silêncio se instaura entre o dito e o não dito, deixar de se dizer algo para se apagar os sentidos. O não dito é aquilo que é excluído do dizer e produz o silenciamento.

De acordo com Orlandi, para compreender um discurso é preciso perguntar, de forma sistemática, o que ele “cala”, pois, o discurso silencia sentidos não desejados. Esse silenciamento faz parte da natureza discursiva e está relacionado ao sujeito que se desloca em suas posições e produz sua identidade discursiva, aquilo que o diferencia do seu outro.

Como a relação do sujeito com as formações discursivas tem como componente o silêncio, o sujeito percorre diferentes limites de sentidos (formações discursivas diferentes). Nesse jogo do sempre-

já-lá (efeito de pré-construído) produzido pela relação com o conjunto de formações discursivas (interdiscurso, a memória dos sentidos), o sujeito elabora a “diferença”. Como? Porque o silêncio permite que ele se “desloque” do dizer e siga diferente vias sem no entanto se desgarrar de “seus” sentidos. No silêncio é que se realiza a experiência sensível da polaridade sujeito/sentido. Uma forma de integração que vai além da relação dada pelo efeito do enumerável, do segmentável, do linguístico. O silêncio é contínuo e esse seu caráter, essa sua continuidade é que permitem ao sujeito se mover nas significações, percorrer sentidos (ORLANDI, 2007, 153-154).

Na análise do corpus, foram identificados processos de tradução por silenciamento. São enunciados que aparecem no discurso B e que foram silenciados no discurso C, os quais serão apresentados posteriormente nas análises.

5.3. O PROCESSO DE “TRADUÇÃO”: AS ANÁLISES

Como já referimos acima, no caso da produção discursiva sobre a Política Pública de Educação do Campo, o discurso primeiro A, é atribuído ao discurso dos movimentos sociais do campo transformados em demanda dessa política. Os discursos aqui selecionados como discurso A, foram os discursos produzidos pelo Movimento Por uma Educação do Campo em conferências e seminários realizados por esse movimento e sistematizados em forma de artigos por autores do Movimento. Estamos considerando como discurso segundo B, o discurso oficial em nível nacional, materializados nos documentos que regem a política de Educação do Campo, aqui, tomada para análise, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB, de 3 de abril de 2002. Consideramos como discurso C, o discurso oficial produzido sobre a Educação do Campo na esfera municipal, particularmente o município de Jacundá – PA, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no Sistema Municipal de Jacundá – PA. Resolução nº 04/2010 – CME de 19 de agosto de 2010.

Nesse trabalho, será analisada a maneira como um discurso vai traduzindo o seu Outro e como são geridas as relações interdiscursivas dentro das restrições das estruturas semânticas, no intuito de perceber em que sentido a memória discursiva do discurso primeiro, se mantém, se reconfigura ou se silencia nesse processo de tradução.

Analisando a constituição do discurso da Diretriz Municipal em relação ao discurso da Diretriz Nacional, podemos observar que mesmo os dois discursos fazendo parte da mesma formação discursiva (discurso oficial), o discurso materializado na Diretriz Municipal se constitui em parte pelo seu discurso Outro, o da Diretriz Nacional, produzindo o que Maingueneau (2005) considera como um processo de *interincompreensão regrada*, resultante da interação semântica entre o sistema de restrições e a possibilidade dos sujeitos em dominar o discurso B (esfera federal) e produzir uma interincompreensão que é uma interpelação do enunciado de um discurso com um sentido próprio. Nesse processo, a maneira como o discurso C (esfera municipal) vai se constituindo e produzindo as relações interdiscursivas pode ocorrer a redistribuição, marginalização, desaparecimento do discurso primeiro (discurso do Movimento Por uma do Campo).

No processo de tradução dos dois ordenamentos legais, observa-se uma interincompreensão fundada em dois movimentos que instauram a polêmica entre a política pública nacional e a política pública municipal, quais sejam: processo de tradução por reconfiguração do dizer e o processo de uma política do silêncio. Esses movimentos aparecem na legislação municipal em relação à legislação federal, justamente em pontos de conflitos que marcam distanciamentos entre uma política e outra, produzindo, em nível local, o simulacro da política federal.

5.3.1. Processo de tradução por reconfiguração do dizer

Neste trabalho, o *processo de tradução por reconfiguração do dizer* é considerado a partir do movimento discursivo operado na legislação municipal ao referir-se a temas já presentes na legislação nacional, embora haja deslizamentos de sentidos nesse modo de operar com temas já discursivizados no discurso Outro. Focalizamos, nesse procedimento, como se opera a manutenção de um mesmo tema, embora, na economia do dizer, seja possível captar mudanças que remetem a um processo de *interincompreensão* constitutiva, ou seja, abre espaço para o funcionamento de um jogo polêmico de sentidos. Para uma melhor apreensão de sentidos que circulam nesse eixo temático de análises, optamos por reunir os enunciados a partir de princípios

inscritos nas duas diretrizes em diálogo com a voz dos movimentos sociais do campo, justamente porque os temas mobilizados pelas legislações antes já passaram por debates dos movimentos sociais enquanto demandas endereçadas ao Estado.

Os enunciados, a seguir, extraídos das duas diretrizes, remetem a esses temas, numa relação interdiscursiva entre Estado, município e movimentos sociais do campo. A análise buscará perceber como as diretrizes (municipal e nacional), no jogo de sentidos, reconfigura a memória discursiva do discurso primeiro.

a) A universalização do direito à educação

Enunciado 1 – Discurso B

“O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais**, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico” (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, art. 6º).

Enunciado 2 – Discurso C

“**Art. 4º** - O poder público, considerando a importância da educação escolar para o desenvolvimento de um país que tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, indiferente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir **a universalização do acesso da população do campo** à educação básica e à educação profissional de nível técnico” (Resolução nº 04/2010 – CME de 19 de agosto de 2010, art. 4º).

O Movimento Por uma Educação do campo reivindicava na I Conferência Por uma Educação do Campo, a universalização do direito à

educação aos povos do campo, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio colocando o Ensino Superior na pauta para demandas futuras. A diretriz federal assegura que “o Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar [...] proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista” (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, art. 6º). No entanto, ainda que a educação como direito de todos esteja garantida desde a Constituição de 1988, os dados do IBGE, em 1995, revelavam uma taxa de 15,6% de analfabetismo da população brasileira, sendo que essa taxa se agrava quando se especifica a população do meio rural (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2011). A ausência do direito à educação à população do campo foi um dos principais fatores que levaram a trajetória de construção do Movimento Por uma Educação do Campo. Para Caldart (2011), o que une e identifica os diferentes sujeitos desse movimento é a luta por políticas públicas que garantam o direito aos povos do campo à educação a uma educação *no* e *do* campo.

No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito de uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2011, p. 149-150).

Segundo a autora, a luta pela universalização do direito à educação é histórica e de todos; é um direito humano, social e como tal não pode ser tratado como um serviço, como mercadoria ou como uma política compensatória. É por isso que o Movimento tem pautado a Educação do Campo no campo das políticas públicas como uma política de educação dos povos do campo na condição de sujeitos na direção desse direito.

Ainda em relação à diretriz federal, no enunciado 1, o poder público proporcionará o atendimento escolar referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental nas comunidades rurais, cabendo em especial aos Estados o dever de “garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico” (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, art. 6º).

No enunciado 2, a diretriz municipal assegura que o poder público deverá garantir o direito dos povos do campo à educação básica e à educação profissional de nível técnico. Observa-se que ambas as legislações não fazem referência ao direito à formação em nível superior. É interessante observar, ainda, que a diretriz federal assegura que o poder público proporcionará o **atendimento escolar nas comunidades rurais**, acionando na memória discursiva um modelo de educação em que a oferta de escolarização aparece como uma política ainda comprometida com a educação rural e não com a Educação do Campo como reafirmam os movimentos sociais. Tratando também do tema da universalização do ensino, a diretriz municipal parece se aproximar mais do discurso dos movimentos sociais, ao reservar para o município a obrigatoriedade de “garantir a universalização do acesso da **população do campo**”. Embora esse movimento de captação do discurso fundador (discurso A – movimentos sociais do campo) não seja regular na legislação municipal, como veremos adiante, aqui se observa a captação lexical do discurso Outro.

Nos itens b, c e d trataremos de temas relacionados às especificidades da escola do campo, à alternância pedagógica e ao trabalho pedagógico, respectivamente, procurando interpretar como cada legislação dialoga com estes temas demandados pelos sujeitos dessa política.

b) Especificidades da escola do campo

Enunciado 3 – Discurso B (Diretriz Federal)

Artigo 2º:

“Parágrafo único. A **identidade** da escola do campo é definida pela sua **vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros**, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e **nos movimentos sociais** em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país” (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, art. 2º).

Enunciado 4 – Discurso C (Diretriz Municipal)

Artigo 2º:

“**Parágrafo único** – A caracterização da educação do campo indica o desafio da construção da escola democrática e popular, **fortemente ancorada na teoria e prática**. Uma escola que trabalhe e assuma de fato **a identidade do campo**, não só como forma cultural diferenciada mas, primordialmente, como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo” (Resolução nº 04/2010 – CME de 19 de agosto de 2010, art. 2º).

Dentre os princípios da Educação do Campo, a especificidade da vida do campo deve ser um dos elementos orientadores de políticas demandadas por estes sujeitos, como forma de garantir a relação entre a materialidade da vida e os processos formativos. Nos discursos veiculados na legislação federal, embora estejam permeados do tom oficial do Estado, neles, é possível identificar “ecos” das reivindicações dos movimentos sociais, configurando-se aí a heterogeneidade mostrada de que fala Maingueneau (2007). Ou seja, tem-se na materialidade do texto do ordenamento legal marcas discursivas que remetem a vozes dos movimentos sociais num dado momento histórico de forças e luta políticas.

Assim, no processo de tradução entre o discurso B (Diretriz Federal) e o discurso C (Diretriz Municipal), tomamos como entrada no discurso a palavra **identidade** da escola do campo seguido de uma interpretação semântica desta palavra pelo discurso B (*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*). A voz dos movimentos sociais aqui se manifesta, trazendo ecos das reivindicações destes sujeitos que lutam por uma escola que tenha vínculos com as temporalidades dos sujeitos da formação e com a sua memória coletiva, enquanto memória de futuro. Para Caldart (2002), a identidade da escola do campo deve estar relacionada com as lutas, a história, os saberes, a cultura, o trabalho e as forma de organização, dos sujeitos do campo, uma escola vinculada à dinâmica social desses sujeitos. Pode se observar que o discurso B (enunciado 3), mantém este princípio que constitui a

identidade das escolas do campo, possivelmente porque no momento de construção desta legislação, os movimentos sociais participaram nesta construção num forte embate para ter suas reivindicações presentes na legislação.

Já no discurso C (enunciado 4), esse tema é traduzido por um enunciado que reflete reconfigurações discursivas em sua tradução, uma vez que o sentido de identidade da escola do campo veiculado no enunciado 3, aqui se traduz não mais como uma forma de enraizamento do sujeito na sua cultura, mas adquire o sentido de uma escola que deve atuar como uma instituição que presta *ajuda* ao outro - o carente, necessitado (povos do campo). Assim temos na legislação municipal o seguinte enunciado: “Uma escola que trabalhe e assuma de fato a **identidade do campo, não só como forma cultural diferenciada, mas primordialmente, como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto** de desenvolvimento do campo. Vejamos que o sentido forte de uma escola diferenciada porque há uma cultura também diferenciada, aqui, é relegado a segundo plano e a ênfase recai sobre uma escola capaz de “ajudar” o sujeito do campo para o alcance de um novo projeto. Nesse discurso, a escola enquanto entidade que ajuda se insere ainda em um discurso de uma escola promotora de mudanças e não uma escola como parte da própria mudança, uma escola que transforma e se transforma como parte da luta. A escola se coloca também como mediadora e não como elemento da própria luta dos sujeitos, parte da vida dos sujeitos, espaço de produção da existência. Ainda que haja um discurso que se beneficie do discurso B, há deslizos que remetem à concepção da escola redentora e assistencialista.

Esta transformação que o discurso C imprime ao sentido de identidade uma reconfiguração discursiva, pois ‘identidade’ sugere pertencimento, aproximando-se mais da voz fundadora que reivindica a vida e os saberes do campo como parte do projeto de escola do campo. Ao passo que ampliar a identidade para “ajuda efetiva”, pode ser um discurso que delinea uma posição para o sujeito do campo como aquele sempre “carente”, à espera de ajuda, diluindo, assim, a força da reivindicação por uma política específica que traga as identidades no seu bojo.

c) Alternância pedagógica

O discurso dos movimentos sociais do campo que serviu como base para a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, no que se refere à concepção da Educação do Campo, traz como elemento fundamental desta política a especificidade das escolas do campo caracterizada pela própria especificidade da vida de quem vive no campo. Esse discurso evidencia que tal especificidade só é possível de ser garantida num processo de formação que considere os diferentes tempos e espaços de formação humana, para além do espaço pedagógico da escola formal. Nesse sentido, os movimentos sociais do campo reivindicam uma formação a partir de alternâncias pedagógicas nomeadas de tempo-escola e tempo-comunidade, em que esteja presente a identidade da escola do campo como “aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização” (FERNANDES, CERIOLI E CALDART, 2011, p.53).

O enunciado B mantém a ideia das temporalidades e saberes dos sujeitos (*ancorando-se na **temporalidade e saberes** dos próprios estudantes*). É possível captar nesse discurso ressonâncias do discurso fundador, uma vez que vem dos movimentos sociais a luta por uma educação que considere as diferentes temporalidades e saberes dos sujeitos. Não se trata de mera metodologia, mas de um princípio educativo fundado nas experiências das escolas do campo, permitindo, assim, a alternância pedagógica de saberes (saberes da comunidade e saberes sistematizados). Segundo Caldart (2011), esta é uma metodologia de trabalho que busca integrar escola, família, comunidade e educando e é organizada no tempo-escola, momento em que “os educandos têm aulas teóricas e práticas” e tempo-comunidade: momento em que “os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade” (2011, p.104-105).

No discurso C, o enunciado se traduz por “teoria e prática” (*A caracterização da educação do campo indica o desafio da construção da escola democrática e popular, fortemente **ancorada na teoria e prática***). O par **teoria e prática**, no enunciado 4, pode não corresponder aos fundamentos

políticos dos discursos dos movimentos sociais, pois a relação teoria-prática, no domínio dos discursos oficiais, nem sempre coincide com a garantia da relação entre a vida dos sujeitos como estratégia de formação técnica e política. Ou seja, o par teoria-prática visita diferentes documentos oficiais, embora, nem sempre se ampare no compromisso com uma educação que alie especificidades da vida à formação humana. Assim, a tradução de um sentido por outro produz um simulacro daquilo que os movimentos sociais nomeiam de alternância pedagógica, justamente porque defendem como princípio formativo a relação escola-trabalho. Traduzir os tempos formativos por teoria-prática pode produzir um efeito de acomodação da formação ao modo tradicional de conceber a relação teoria-prática: uma relação linear e desprovida da tensão entre a vida e o conhecimento sistematizado.

d) A abrangência de propostas pedagógicas

Enunciado 5 – Discurso B

“As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”. (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, art. 5º).

Enunciado 6 – Discurso C

“II - As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, **preservadas** as finalidades de cada etapa da **educação básica** e da modalidade de ensino prevista, **poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes contextos**, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade de aprender e de continuar aprendendo dos alunos assim o exigirem.

III - A **articulação** entre a **proposta pedagógica** da instituição e as diretrizes curriculares nacionais para a respectiva etapa da **educação básica**” (Resolução nº 04/2010 – CME de 19 de agosto de 2010, art. 5º).

Uma das questões candentes nos discursos dos movimentos sociais do campo é a defesa de uma educação que garanta e valorize as diferenças nos processos formativos dos educandos, primando por questões sociais, econômicas, políticas, de gênero, geração, etnia, etc., enfim, questões que fazem parte das práticas sociais dos sujeitos do campo.

A materialidade educativa de origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Por isso, ela desafia o pensamento pedagógico a entender estes processos, econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça, inclusive na escola (CALDART, 2008, p.81).

Observando os enunciados 5 e 6, acima, pode-se perceber que a diretriz nacional (enunciado 5), no que se refere às propostas pedagógicas das escolas do campo, ainda que com algumas restrições da voz da legalidade, contempla a garantia das propostas pedagógicas advindas das experiências dos sujeitos do campo: “contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos, sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, art. 5º).

O discurso C (enunciado 6), ao se referir às propostas pedagógicas das escolas do campo, sugere que essas propostas devem ter em primeiro plano a preservação das finalidades de cada etapa da educação básica, bem como sua articulação com as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e não com os processos formativos relacionados às práticas sociais dos sujeitos do campo. Aliás, não há no enunciado 6, nenhuma referência à articulação das propostas pedagógicas das escolas do campo com as dinâmicas sociais e culturais desses sujeitos. No enunciado 6, a diretriz municipal abre a possibilidade de essas propostas serem organizadas e desenvolvidas em diferentes contextos, mas sem, no entanto, fazer qualquer alusão à especificidade da vida das crianças em seus processos de aprendizagem. Enquanto que a legislação federal contempla a diversidade do campo, a

legislação municipal não faz referência a essa diversidade. Trata-se de um enunciado que não tem marcas que remetam à materialidade existencial dos povos aos quais ela se dirige, podendo ser aplicada a qualquer comunidade, uma vez que não se compromete com a materialidade da vida.

e) Gestão das escolas do campo

Enunciado 7 – Discurso B

“Art. 11. Os mecanismos de **gestão democrática**, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da **autonomia das escolas** e o **fortalecimento dos conselhos** que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a **autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino**” (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, art. 11).

Enunciado 8 – Discurso C

“VI - A garantia da **gestão democrática**, estabelecendo **relações** entre a **escola** e os demais **setores da sociedade**” (Resolução nº 04/2010 – CME de 19 de agosto de 2010, art. 5º).

Caldart (2002) diz que, na história do Brasil, as políticas educacionais quando direcionadas para o meio rural foram pensadas como políticas domesticadoras e/ou atreladas aos modelos econômicos para preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho. Em oposição a esta lógica, o Movimento por uma Educação do Campo defende que a Educação do Campo deve ser feita através de políticas públicas, mas com a participação dos sujeitos do campo enquanto sujeitos da ação na construção do processo educativo.

O Movimento também defende a gestão democrática das escolas do campo com a participação das famílias, comunidades, organizações e

movimentos sociais do campo nas tomadas de decisões sobre políticas, o uso dos recursos financeiros, questões do cotidiano escolar, propostas pedagógicas, enfim, a defesa é que os sujeitos do campo participem de forma ativa da gestão escolar (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2011).

Em relação à demanda do Movimento Por uma Educação do Campo, no que diz respeito à participação dos sujeitos do campo na gestão dos processos educativos, o discurso B (enunciado 7) institui mecanismos de uma gestão democrática que contribuirá para consolidar a autonomia das escolas, no sentido de fortalecer os conselhos escolares e fortalecer autogestão das escolas no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas. Na legislação federal, os mecanismos de gestão democrática deverão contribuir para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo através da autogestão da comunidade escolar nos processos educativos.

O discurso C (enunciado 8), no que diz respeito à gestão democrática, institui na legislação a garantia do estabelecimento de relações entre a escola os diversos setores da sociedade, o que no discurso B (enunciado 07) trata da discursão da autonomia das escolas do campo para autogerir seus processos educativos de forma a atender às especificidades do campo, no enunciado 8, é abordado de forma generalizada, não especificando quais setores são esses. Aqui há um movimento discursivo no processo de tradução que muda totalmente o sentido, ou seja, enquanto na legislação federal a gestão das escolas do campo está voltada para a participação coletiva da comunidade camponesa, na legislação municipal a gestão das escolas está relacionada aos diversos setores da sociedade, em que se explicita que setores são esses, o que dilui a ênfase da participação dos sujeitos do campo nos processos de gestão da escola. Retomando a subseção 4.3, é possível dizer que, apesar de o município ter instituído na forma de lei a gestão democrática, a escolha dos gestores das escolas tanto da cidade como do campo, mesmo que com alguns critérios relacionados ao nível de formação, são feitas por indicação política. Assim, a proposta originária da Educação do Campo se vê descaracterizada, na medida em que os princípios da gestão coletiva, da construção de autonomia da escola etc. sofrem alteração em função da lógica presente na dinâmica dos setores públicos tradicionais ancorado numa lógica pública hegemônica.

f) A qualidade do ensino

Enunciado 9 – Discurso B

“Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e **condições de deslocamento** dos alunos e professores **apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais**” (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, art. 5º).

Enunciado 10 – Discurso C

Art. 10 – No cumprimento do disposto no § 2º da Lei 9424/96, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público considerará:

IV- oferta prioritariamente nas comunidades rurais e **condições de deslocamento** dos alunos e professores **apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado com a necessária qualidade**.

Parágrafo único – As condições de deslocamento devem levar em conta:

- a) distâncias a serem percorridas ;
- b) densidade demográfica;
- c) existência de monitor de transporte escolar em cada veículo;

- d) tempo de permanência em transporte que não ultrapasse 1 h e 30 minutos diários. (Resolução nº 04/2010 – CME de 19 de agosto de 2010, art.10).

Ao analisar os enunciados das duas diretrizes, foi observado que ambos dialogam com a Lei 9424/96 no que se refere aos recursos financeiros relacionados ao custo anual por estudante para garantir o desenvolvimento e os padrões de qualidade do ensino. No discurso B, (enunciado 9), o enunciado trata do uso dos recursos destinados ao custo-aluno que deverão ser aplicados em investimentos de materiais didáticos, equipamentos, laboratório de acordo com a especificidades das escolas do campo e só poderão ser aplicados em deslocamentos dos estudantes e professores “**quando** o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais” (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, art. 5º), ou seja, no enunciado 9, o tema do deslocamento dos estudantes está relacionado ao uso dos recursos financeiros destinados ao atendimento escolar.

No entanto, o discurso C (o enunciado 10), ao anunciar o uso dos recursos financeiros, passa a tratar do local em que deve ser ofertada a educação aos povos do campo e das condições de deslocamento desses estudantes. Na diretriz municipal as condições de deslocamento dos estudantes estão relacionadas ao discurso de “qualidade no ensino”. Enquanto na Lei 9424/96 à qual o enunciado se refere, a qualidade do ensino está relacionada ao uso dos recursos financeiros do custo anual por estudante, na diretriz municipal, a qualidade do ensino está relacionada às condições de deslocamento dos estudantes. Na sequência, o parágrafo único do enunciado 10, trata exclusivamente das condições de deslocamentos dos estudantes. Nesse sentido, pode-se dizer que houve uma reconfiguração de sentidos na forma de dizer, produzindo uma interincompreensão constitutiva, pois o discurso da qualidade do ensino é produzido, em nível nacional, pela Política de Nucleação das escolas do campo, como tratado na subseção 4.4 e que a nível municipal servil para legitimar o processo de polarização das escolas.

Assim, o tema da qualidade de ensino produzido pela política de nucleação das escolas se caracteriza como um discurso polêmico. A polêmica consiste no fato de o discurso C, sob a justificativa da qualidade do ensino,

defende o fechamento de escolas e o deslocamento dos estudantes para fora de suas comunidades. Utilizando uma justificativa de viés econômico-administrativo, este discurso se contrapõe à proposta de Educação do Campo, que, em suas grades semânticas refuta a justificativa utilizada para o fechamento de escolas nas comunidades rurais, principalmente escolas com turmas multisseriadas, com pequeno número de estudantes. Nesse discurso a escola multisseriada se apresenta como um problema, um atraso para a educação dos povos do campo e a nucleação/polarização representa a solução para a efetivação da qualidade do ensino ofertado aos povos do campo.

Ao relacionarmos esse discurso ao contexto histórico daquele período em que a diretriz municipal foi produzida, esses temas podem ser percebidos como pontos polêmicos que aparecem no discurso C para legitimar a política de polarização das escolas do campo que estava ocorrendo paralelamente à produção das diretrizes municipais.

Nesse sentido, em 2010, o município de Jacundá passou por um processo de mudanças na organização da oferta educacional aos povos do campo. Esse processo foi efetivado em 2011. Se retomarmos o gráfico 3, na subseção 4.4 deste trabalho, que trata da quantidade de escolas no campo do município de Jacundá, podemos observar que desde 2001 o município vinha gradativamente implantando uma política de fechamento das escolas do campo, mas a política de nucleação/polarização das escolas do campo foi regulamentada pelo Parecer nº: 02/2010 pelo CME de Jacundá. Nessa política, as escolas mais distantes do município foram polarizadas; as escolas no entorno de aproximadamente quarenta quilômetros da sede do município foram fechadas e os estudantes foram deslocados para as escolas da cidade através do uso do transporte escolar, como resultado dessa política, 41% dos estudantes que moram no campo, estudam na cidade.

Analisando as condições de produção desse discurso, na legislação educacional aparece o tema da qualidade do ensino relacionado ao do deslocamento dos estudantes, numa relação de interincompreensão com a proposta de Educação do Campo, diretriz federal. No entanto, há especificidades que dizem respeito ao contexto histórico em que essa política municipal foi produzida, fazendo emergir no discurso C pontos polêmicos para

legitimarem a política de polarização das escolas do campo que estava ocorrendo paralelamente à produção das diretrizes municipais.

Como pode ser observado acima, o documento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, embora seja um documento sistematizado pelo governo, foi produzido a partir do embate da luta do movimento “Por uma Educação do Campo” e por isso é possível ver a voz do movimento nesse documento, dentro de uma polêmica nem sempre aberta, já quando esse documento foi traduzido em outro contexto, na produção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no Sistema Municipal de Jacundá – PA, a mudança de sentidos dos enunciados apontam pontos que instaram a polêmica.

Segundo Maingueneau (1997),

Este processo de duplas traduções permite-nos aprofundar o mecanismo **polêmico**. Cada uma das formações discursivas do espaço discursivo só pode traduzir como "negativas", inaceitáveis, as unidades de sentido construídas por seu Outro, pois é através desta rejeição que cada uma define sua identidade. Uma formação discursiva opõe dois conjuntos de categorias semânticas, as reivindicadas (chamemo-las de "positivas") e as recusadas (as "negativas"). Note-se que ela projeta as unidades "positivas" deste Outro sobre as categorias de seu próprio sistema; para preservar sua identidade, o discurso só *pode relacionar-se com o Outro do espaço discursivo através do simulacro que dele constrói* (MAINGUENEAU, 1997,122. Destaques do autor).

Os pontos polêmicos não podem ser vistos como um problema, mas como o lugar do conflito, dos confrontos de opiniões, em que uma quer excluir a outra, dentro de um ritual que Maingueneau (1997) chama de *admissão-expulsão do Outro* no qual a identidade se constrói. Nesse ritual de admissão-expulsão do Outro, a diretriz municipal traduz o discurso Outro a partir de seu universo de sentidos. Aí se instaura a polêmica, de forma que a voz dos movimentos sociais do campo, tanto no discurso B como no discurso C, é ressignificada a partir do universo de sentidos do contexto de produção de cada um desses discursos. Cada um reivindica à sua maneira, a voz dos movimentos sociais do campo para se legitimar enquanto política de Educação do Campo.

5.3.2. Processos de uma política do silêncio

Considerando o conceito de tradução discursiva, tal como formulado por Maingueneau (1997, 2005), e o conceito de política do silêncio formulado por Orlandi (2007) a supressão de temas tratados no discurso B, pelo discurso C, não deixa de ser uma política do silêncio, uma vez que esta “se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada”. (ORLANDI, 2007, p.73). Na produção do discurso C, pode-se observar, enquanto outro funcionamento discursivo diferente da reconfiguração de sentidos antes analisada, silenciamento de temas tratados no discurso B, os quais podem estar relacionados ao contexto de produção do discurso C, dentro de uma política do silêncio orientada por posições de poder distintas. Esses silenciamentos, no que se refere ao tratamento de certos princípios ou temas, estão sendo considerados como silenciamentos que produzem sentidos. Portanto, trata-se de silenciamentos de temas que entram num processo de tradução do discurso do outro pela política do silêncio.

Na análise do discurso B e discurso C, um dos aspectos que podem ser interpretados como silenciamento discursivo nas diretrizes municipais é o silenciamento do protagonismo dos movimentos sociais enquanto demandantes desta política pública que se formula, também, em nível municipal. Esse silenciamento ocorre justamente em artigos que se voltam para questões que estão sempre na pauta dos discursos dos movimentos sociais do campo.

a) O protagonismo dos movimentos sociais do campo

Enunciado 11 – Discurso B (Diretriz Federal)

Artigo 2º:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, **na memória coletiva** que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e **nos**

movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, art. 2º).

Enunciado 12 – Discurso C (Diretriz Municipal)

Artigo 2º:

“Parágrafo único – A caracterização da educação do campo indica o desafio da construção da escola democrática e popular, fortemente ancorada na teoria e prática. Uma escola que trabalhe e assuma a identidade do campo, não só como forma cultural diferenciada mas, primordialmente, como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo. (Resolução nº 04/2010 – CME de 19 de agosto de 2010, art. 2º).

O enunciado 11, analisado no enunciado 3 com outro objetivo, aqui, mantém, também, a voz do discurso fundador em relação à memória coletiva e aos movimentos sociais do campo (“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” (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, art. 2º)”, sinaliza a força desses movimentos ao garantirem suas vozes no discurso oficial, ainda que numa polêmica aberta, pois muitos foram os enfrentamentos políticos entre Estado e movimentos sociais para que esta voz se fizesse aí presente. No que diz respeito à identidade da escola do campo, ela se define entre outros fatores, pela sua vinculação com os movimentos sociais “na defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país” (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, art. 2º).

Na diretriz federal, observa-se que a voz dos movimentos sociais ainda aparece, não com o mesmo protagonismo de quem demandou essa política, mas observa-se que, pela força dos movimentos, a legislação federal mantém em seu discurso a relação escola do campo e movimentos sociais. Sabemos que se trata de uma relação contraditória, por isso polêmica, pois, segundo Arroyo (2013), os movimentos sociais conquistaram espaços na proposição e definição das políticas públicas, mas a relação entre Estado e movimentos sociais ainda é tensa, uma vez que o Estado abriu espaço para as demandas

dos movimentos sociais, mas não aderiu efetivamente às propostas políticas destes movimentos, inclusive havendo uma diminuição dos direitos reivindicados.

No entanto, se correlacionarmos a presença dessa voz com as diretrizes municipais de Jacundá-PA (discurso de C), é possível observar a ausência de referência ao protagonismo dos movimentos sociais enquanto sujeitos que estão na luta por esta política educacional. Pode-se dizer que no enunciado 12 essa voz foi politicamente silenciada. Esse silenciamento é, também, um modo de traduzir o discurso Outro pela interincompreensão constitutiva abordada por Maingueneau (1997), em que

A identidade discursiva está construída na relação com o Outro. Não se distinguirá, pois, duas partes em um "espaço discursivo", a saber, as formações discursivas por um lado, e suas relações por outro, mas entender-se-á que todos os elementos são retirados da interdiscursividade. Mesmo na ausência de qualquer marca de heterogeneidade mostrada, toda unidade de sentido, qualquer que seja seu tipo, pode estar inscrita em uma relação essencial com uma outra, aquela do ou dos discursos em relação aos quais o discurso de que ela deriva define sua identidade. Efetivamente, 'a partir do momento em que as articulações fundamentais são instituídas nesta relação interdiscursiva, toda unidade que se desenvolvera de acordo com elas se encontrara *ipso facto* na mesma situação. Um enunciado de uma formação discursiva pode, pois, ser lido em seu "direito" e em seu "avesso": em uma face, significa que pertence a seu próprio discurso, na outra, marca a distância constitutiva que o separa de um ou vários discursos (MAINGUENEAU, 1997, p. 119-120).

Para o autor, o discurso nasce de um trabalho sobre outros discursos. Esse trabalho pode passar por um processo de interação entre os dois discursos, fazendo referência ao discurso do outro a partir das grades semânticas do discurso que traduz. Nesse processo, específico de produção do discurso C, mesmo não aparecendo a polêmica aberta, no silenciamento do protagonismo dos movimentos sociais enquanto sujeitos desta política, a polêmica se estabelece, a partir da política do silêncio.

b) A relação movimentos sociais e escola do campo

Enunciado 13 – Discurso B

“As **demandas** provenientes dos **movimentos sociais** poderão **subsidiar** os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado

o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente” (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, art. 9º).

Na proposição dos movimentos sociais do campo não basta a proposta pedagógica da escola do campo contemplar a diversidade cultural do campo. Além disso, a escola deve estar inserida nas práticas socioculturais dos sujeitos do campo e ser um dos espaços de produção de saberes que contribuam para as estratégias de desenvolvimento sustentável do campo. Para isso, é de fundamental importância que sua proposta pedagógica esteja articulada às práticas socioculturais, para a partir do contexto produzir saberes que sejam relevantes para intervenção social nesta realidade.

Em relação às demandas dos movimentos sociais do campo, no discurso B (enunciado 13), observa-se uma modalização no enunciado, de tal forma que os movimentos sociais “**poderão subsidiar** os componentes estruturantes das políticas educacionais” (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, art. 9º). Esse enunciado produzido no deslizamento de sentidos deixa transparecer a tensão entre movimentos sociais e Estado, uma vez que o Estado permite a colaboração dos movimentos sociais nas demandas de políticas públicas, mas não o reconhece como proponente dessa política. Assim como também não reconhece as experiências educativas dos movimentos sociais enquanto propostas educativas para o campo, pois assegura que os movimentos sociais **poderão subsidiar** mediante ao respeito do “direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente” (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, art. 9º). Essa condição remete à discussão de Caldart, em relação a Educação do Campo em movimento, quando diz que “a escola é, de modo geral, uma instituição conservadora e resistente à ideia de movimento e a um vínculo direto com os movimentos sociais” (CALDART, 2003, p.71). Ainda segundo a autora, historicamente, o poder público tem trabalhado para manter as relações de dominação e exclusão.

A manutenção das relações de poder se dá de forma difusa, e “por uma aparência de autonomia e neutralidade política” (CALDART, 2003, p.71) e pode ser percebida nos enunciados acima, em que o Estado ao mesmo tempo que cede às demandas políticas dos movimentos sociais, restringe a participação dos mesmos na elaboração dessas políticas.

No que diz respeito à diretriz municipal, a menção às demandas dos movimentos sociais, no enunciado 13, não aparece como um processo de reconfiguração do dizer, mas de forma silenciada, configurando-se como uma política do silêncio. Esse silenciamento produz significados que nos permitem perguntar sobre o que leva uma diretriz municipal produzida com base em uma diretriz nacional, no seu processo de tradução, silenciar a demanda dos movimentos sociais do campo? Um significado possível pode estar relacionado ao fato de que quando as diretrizes nacionais foram produzidas, em 2002, havia uma pressão mais direta dos movimentos sociais do campo na formulação dessa política, em nível federal, ao passo que quando houve a produção da legislação municipal, em 2010, havia um distanciamento tanto de tempo cronológico como do embate das lutas dos movimentos sociais, considerando que as lutas se davam mais em nível regional e nacional.

Todos esses silenciamentos só podem ser apreendidos na relação com o discurso Outro, como o que falta significando, ou seja, como “o que é preciso não dizer para dizer” (Olandi, 2007, p. 166). Segundo a autora, é nesse jogo do não dizer para poder dizer que produz a contradição e possibilita ao discurso vir a ser outro.

5. CONCLUSÃO

Apesar de o sistema capitalista ser um sistema opressor que conta com o apoio do Estado, os grupos subalternos lutam por direitos, são resistentes e muitas são as manifestações de resistência de diferentes grupos sociais que questionam esse sistema e a atuação do Estado.

O debate sobre Educação do Campo iniciou-se no movimento das lutas por direitos dos povos do campo, como saúde, terra, trabalho, justiça, educação e tantos outros direitos negados na história desse país, lutas por um projeto de desenvolvimento do campo enquanto espaço de vida, de produção, de cultura.

O Movimento Por uma Educação do Campo, entrou na luta pelo direito à educação, em um contexto neoliberal em que as políticas educacionais vão sendo disputadas dentro dos jogos de interesse que vão se estabelecendo entre Estado e capital. Com base na seção 3, pode ser observado que as políticas educacionais no Brasil que estão sendo gestadas no contexto neoliberal, seguem a lógica da educação para o mercado. Nesse jogo de interesses de disputa política contra o modelo hegemônico de educação, a Educação do Campo não é apenas um modelo de educação, uma proposta pedagógica diferenciada para os povos do campo, é uma ação política, parte de um projeto de desenvolvimento para o campo que contribua para o fortalecimento da agricultura familiar, da valorização dos povos do campo com seus saberes, suas diferentes identidades. É nessa perspectiva que se constitui a luta pela Política de Educação do Campo, uma educação como prática social, que contribua com o processo de formação e autonomia dos povos do campo.

Em sua trajetória de luta, o Movimento tem conseguido se afirmar como atores políticos e conquistar espaços na disputa por formulações das políticas demandas. A criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo representa uma conquista para os Movimentos sociais do Campo, a partir de sua criação a Educação do Campo constitui-se como um direito garantido na lei e começa a ser discutida em outras esferas e contextos para além do espaço de lutas dos movimentos sociais. No entanto, como discute Arroyo (2013), esse deslocamento de uma luta do movimento social

para o controle do Estado, pode representar também um esvaziamento dos objetivos e princípios da concepção de Educação do Campo demandada pelos movimentos sociais e reduzi-la a uma política compensatória.

No trabalho, procuramos observar através da análise do discurso, como esse deslocamento da luta por uma Educação do Campo pelo Movimento se reconfigura nas diretrizes como uma política de Estado. Nas análises, sob a compreensão de que todo discurso tem em si a presença de outro (s), identificamos no funcionamento discursivos das diretrizes de Educação do Campo, em nível nacional e municipal, processos de reconfiguração de discursos mobilizados por B, que, por sua vez, já é uma reconfiguração dos discursos de A (movimentos sociais do campo). Sobre esse processo de produção de um discurso a partir do seu Outro, Maingueneau (1997) diz que a cada novo discurso que emerge vai ocorrendo uma redistribuição das memórias do discurso primeiro.

No *corpus*, podemos observar que na medida em que as demandas sociais vão se traduzindo em políticas públicas, estas produzem uma mexida no discurso, de tal modo que vai esvaziando o protagonismo dos movimentos sociais do campo enquanto demandantes dessa política. Mesmo quando há a presença da voz dos movimentos sociais, no discurso B, percebe-se que a voz oficial impõe restrições à voz dos movimentos sociais, ou seja, há acomodação do dizer que se configura como uma forma de controle do Estado na manutenção da estrutura educacional vigente.

No que se refere ao processo de produção do discurso C, a partir do discurso B, nas análises, foram encontradas marcas de heterogeneidade constitutiva que o difere do seu Outro. Essas marcas podem ser observadas nos processos de reconfiguração de enunciados do discurso B, através de deslocamentos no universo de sentidos. Apreendemos, ainda, na análise, marcas de uma política do silêncio em que a voz do outro não chega a ser formulada ou entra uma voz contrária sem que faça menção à voz adversária. Essas marcas de heterogeneidade constitutivas produzem a polêmica entre a memória da voz dos movimentos sociais do campo e o contexto de produção do discurso C, orientado pelo sistema de restrições semânticas e as formações ideológicas da formação discursiva em que se insere.

Dessa maneira, o movimento discursivo produzido pelo processo de constituição do discurso C demonstra que as articulações dos enunciados orientadas pelo sistema de restrições da formação discursiva e da competência discursiva de sua formação discursiva produzem um distanciamento da voz dos movimentos sociais do campo no que toca às demandas da política de Educação do Campo.

Esse distanciamento pode estar relacionado ao contexto de produção da política Municipal de Educação do Campo, uma vez que tal política não teve os movimentos sociais como interlocutores no momento de formulação das diretrizes. Tal política se formula muito mais por uma necessidade do departamento de educação do campo da Secretaria Municipal de Educação de legitimar uma política de Educação do Campo.

O que pode ser observado é que, quando o Estado institucionaliza uma política demanda pelos movimentos sociais, não significa que essa política vai ser efetivada, e mesmo quando isso ocorre, a luta por Educação do Campo continua, pois, apesar de o Estado ter instituído como lei a Educação do Campo, o que ocorreu foi um deslocamento de uma luta do movimento social para o controle do Estado. Quando essa política se desloca da luta dos movimentos para outros contextos, como é o caso da diretriz municipal criada por uma demanda de cunho administrativo do sistema municipal de ensino, confirma-se a tensão existente entre movimentos sociais, Estado e Políticas Públicas abordada na subseção 4.1 a partir de Arroyo (2013) e Molina (2012) no que se refere aos processos de transformação das demandas em políticas compensatórias e esvaziamento da luta.

No discurso C (diretriz municipal), a tensão poder ser observada, tanto nos processos de reconfiguração do dizer e de uma política do silêncio. No caso da transformação das demandas dos movimentos sociais em políticas compensatórias, podem ser observadas nas enunciações “atendimento escolar” e “como ajuda efetiva” que aparecem no discurso C em que os termos produzem sentidos que remetem a uma política assistencialista. Em relação ao esvaziamento da luta, os processos de silenciamento do protagonismo dos movimentos sociais, da sua relação com a escola do campo e da autonomia dos sujeitos do campo na autogestão dos processos educativos da escola, o discurso C, vai produzindo um esvaziamento da luta e das demandas dos

movimentos que é o que constitui e produz a identidade da Educação do Campo.

Esses processos de reconfiguração e silenciamento do dizer produzem uma interincompreensão constitutiva, que está relacionada tanto à memória discursiva quanto ao contexto de produção do discurso. Nessa interação, entre manter os enunciados do domínio da memória e do domínio da atualidade, instaura-se a polêmica. É nessa relação polêmica que o discurso constrói sua identidade a partir do simulacro que produz do discurso Outro. É nesse movimento que o discurso se desloca e constrói uma identidade própria. Ao mesmo tempo que mantém uma relação interdiscursiva com o seu outro, ele também reivindica uma identidade própria, aquilo que o distingue do seu outro.

Assim, na tradução da diretriz federal pela municipal, observa-se que para se legitimar, a legislação municipal reivindica enunciados que fundam a legislação federal, no entanto, ao fazê-lo, é possível observar que o discurso C possui marcas de heterogeneidade constitutiva que o difere do discurso B. Essas marcas produzem o processo de interincompreensão que definem sua identidade.

Pode se dizer que para produzir sua identidade, o discurso C, no contexto em que foi produzido, possui relações mais com o domínio da atualidade que o domínio da memória, pois seus enunciados possuem marcas de heterogeneidade constitutiva que se amparam no discurso das políticas educacionais neoliberais. Nesse contexto, essa política não se insere na luta por uma Educação do Campo demandada pelos movimentos sociais do campo e se reconfigura na mesma lógica das políticas neoliberais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. **Antropologia dos arquivos da Amazônia**. Rio de Janeiro: Universidade do Amazonas, 2008, p. 15-153.

ALMEIDA, Rogério Henrique. **Territorialização do campesinato no Sudeste do Pará**. Belém: NAEA, 2012.

ANJOS, Maura Pereira dos. Histórias de vida de educadores: elementos para formação na Educação do Campo. In: SILVA, Idelma Santiago da, SOUZA, Haroldo de; RIBEIRO, Nilsa Brito. **Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores**: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará. Brasília: MDA, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma Educação do campo**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, pg. 65-86.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogia do Oprimido. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasi; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio, (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012, p.553-561.

ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do campo**. 5. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 07-18.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Movimentos Sociais e Políticas Educacionais. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013, p. 53-58.

AZEVEDO, Janete Lins de. **A educação como política pública**. 3ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: **Educação do campo**: epistemologia e práticas /Evandro Ghedin, (Org.). 1. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs). **Por uma Educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, pg. 87-132.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete

(Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF, 2002, p. 18-30.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p.60-81, Jan/Jun 2003.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **II Encontro Nacional de Pesquisa sobre Educação do Campo**, Brasília/DF, 2008.

_____. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio, (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.546-553.

CASTRO, Edna. Políticas de Estado e atores sociais na Amazônia contemporânea. In: BOLLI, Willi; CASTRO, Edna; VEJMEKKA, Marcel (Orgs.). **AMAZÔNIA**: região universal e teatro do mundo. São Paulo: Globo, 2010, p. 105-122.

CONGILIO, Celia Regina. Duas faces da mineração no sudeste paraense: o extrativismo mineral como base material do neodesenvolvimentismo. (2015) mimeo. **VII Jornada Internacional de Políticas Públicas**, UFMA, 2016.

_____. Ações governamentais e reestruturações produtivas no Brasil: O mito do Estado mínimo. **CRONOS**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Natal, vol.7, número 1, janeiro/junho 2006, pp.127-133.

DUARTE, Clarice Seixas. A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; OLIVEIRA, Cezar José; SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Orgs.). **Educação do Campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p.33-38.

FERNANDES, Bernardo Mançano. CERIOLI, Paulo R. e CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo” (texto preparatório) In: **Por uma Educação do campo**. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). 5. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.19-64.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma Educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, pg. 133-146.

_____. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; OLIVEIRA, Cezar José; SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Orgs.). **Educação do Campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p. 39-66.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. IN: **Educação e Sociologia**. Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed., São Paulo, Cortez, 2010.

FIORI, Maria Ernani. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GENTILI, Pablo. A complexidade do óbvio. Os significados da privatização no campo educacional. In: _____. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 72-100.

_____. O que há de novo nas “novas” formas de exclusão educacional? Neoliberalismo, trabalho e educação. In: _____. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 101-116.

_____. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. IN: **Educação e Sociologia**. Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

HAESBAERT, R. **O Mito da Desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, Anthony. **Amazônia: desenvolvimento para quem? Desmatamento e conflito social no Programa Grande Carajás**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1991.

HÉBETTE, Jean e MARIN Rosa Azevedo. A ligação rodoviária Norte-Sul: sonhos e realidade. In: HÉBETTE, Jean. **Cruzando a Fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia**. Belém, EDUFPA, 2004, vol. I, p.35-40.

_____. Colonização e fronteira. In: _____. **Cruzando a Fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2004, vol. I, p.75-88.

_____. Colonização espontânea, política agrária e grupos sociais. In: _____. **Cruzando a Fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2004, vol. I, p.41-74.

_____. Grandes projetos e transformação na fronteira. In: _____. **Cruzando a Fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia**. Belém, EDUFPA, 2004, vol. III, p.61-72.

HÉBETTE, Jean. A luta sindical em resposta às agressões dos Grandes Projetos. In: HÉBETTE, Jean. **Cruzando a Fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2004, vol. III, p.191-202.

_____. A reconstrução do espaço perdido no entorno da barragem de Tucuruí. In: _____. **Cruzando a Fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2004, vol. III, p.73-80.

_____. A resistência dos posseiros no Grande Carajás. In: _____. **Cruzando a Fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2004, vol. III, p.203-220.

HÉBETTE, Jean. ABELÉM, Aurélia. PARAENSE, Mariceli e EMMI, Marília. Cruzando uma zona de fronteira em conflitos: o leste do Médio Tocantins. In: HÉBETTE, Jean. **Cruzando a Fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2004, vol. II, p. 52-128.

HÉBETTE, Jean. O Surgimento do Programa CAT: A luta Camponesa pela terra. In: HÉBETTE Jean, NAVEGANTES Raul (org.). **CAT – Ano décimo: etnografia de uma utopia**. Belém: UFPA, CAT, 2000.

HILL, Dave. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v3, n2, p.24-59, Jul/Dez 2003.

INCRA. **Tamanho de propriedades rurais**. www.incra.br. Acesso em 09 de janeiro de 2018.

LEHER, Roberto e MOTTA, Vânia Cardoso da. Políticas educacionais neoliberais e educação do campo. In: CALDART. Roseli Salete, PEREIRA. Isabel Brasil, ALENTEJANO. Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio, (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 576-585.

LEROY, Jean-Pierre. Da Fronteira sem Lei nem Direitos a uma Democracia em Construção: ao campesinato da região de Marabá nos anos 80 e a criação do CAT. In: HÉBETTE, Jean e NAVEGANTES, Raul (org.). **CAT – Ano décimo: etnografia de uma utopia**. Belém: UFPA/ CAT, 2000, p.03-25.

LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação do capital: contribuição ao estudo econômico do imperialismo**. São Paulo: Nova Cultural, 1985 (Cap. XXIX: A luta contra a Economia Camponesa).

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Tradução Sírio Possenti. Curitiba, PR: Criar Edições LTDA, 2005.

_____. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MALHEIRO, Bruno Cezar e RIBEIRO, Beatriz. Contexto, texto e intertexto: abrindo as perspectivas do olhar sobre a Educação do Campo. In: SILVA, Idelma Santiago da, SOUZA, Haroldo de; RIBEIRO, Nilsa Brito. **Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará**. Brasília: MDA, 2014, p. 23-53.

MARTINS, André Silva e NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Pedagogia do Capital. In: CALDART. Roseli Salete; PEREIRA. Isabel Brasil; ALENTEJANO. Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio, (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012, p.538-545.

MARX, Kall. **A Ideologia Alemã**. Lisboa, São Paulo: Presença e Martins Fontes, 1980 p. 77-106.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Estado. In: CALDART. Roseli Salete; PEREIRA. Isabel Brasil; ALENTEJANO. Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio, (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 347-353.

MICHELOTTI, Fernando. Luta pela Terra e Assentamentos no Sudeste do Pará. **3º Encontro da Rede de Estudos Rurais**, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 09 a 12 de setembro de 2008.

MOLINA, Monica Castagna. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; OLIVEIRA, Cezar José; SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Orgs). **Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p. 19-31.

_____. Políticas Públicas. In: CALDART. Roseli Salete; PEREIRA. Isabel Brasil; ALENTEJANO. Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio, (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 585-594.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes. A Nucleação de Escolas do Campo como estratégia de melhora do ensino: esboços de compreensão. **Caderno de Resumos**. III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília, 4 a 6 de agosto de 2010.

OLIVEIRA, Lia Maria Teireira de e CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART. Roseli Salete; PEREIRA. Isabel Brasil; ALENTEJANO. Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio, (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.237-244.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª Edição, Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

PEREIRA, Airton do Reis. **Do posseiro ao sem-terra: a luta pela terra no sul e sudeste do Pará**. Recife: Editora UFPE, 2015.

PEREIRA, Isabel Brasil. Educação Profissional. In: CALDART. Roseli Salete; PEREIRA. Isabel Brasil; ALENTEJANO. Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio, (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.546-553.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. 1ª edição, Expressão Popular, São Paulo, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JACUNDÁ. Plano Municipal de Educação. **Lei Municipal nº 2.584, de 23 de junho de 2015**, 2015.

PORTO, Jose Renato Sant'Anna Porto. Conexões, apropriações e exclusões no discurso do desenvolvimento territorial no Brasil. **Novos Cadernos NAEA**. NAEA, v. 18, n.15. p. 145-168, jan-jun. 2015.

RAMOS, Marise. Pedagogia das competências. In: CALDART. Roseli Salete; PEREIRA. Isabel Brasil; ALENTEJANO. Paulo e FRIGOTTO. Gaudêncio, (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012, p.533-538.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2.ed., São Paulo, Expressão Popular, 2013.

Ribeiro, Nilsa Brito. O lugar da área de Linguagens na Educação do Campo. In: SILVA, Idelma Santiago da; SOUZA, Haroldo de; RIBEIRO, Nilsa Brito. **Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará**. Brasília: MDA, 2014 p. 209-227.

SAES, Décio. O conceito de Estado burguês. In: _____. (Org.). **Estado e democracia: ensaios teóricos**. 2ª ed., Campinas, UNICAMP: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998, p.15-49.

_____. O conceito de democracia. In: _____. (Org.). **Democracia**. São Paulo, Ática, 1987, p.7 a 32.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e internidisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre, Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Balanço Político e Linhas de Ação do Pronera Rumo aos 10 Anos. IN: SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Por uma educação do campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p. 97-98.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. FERNANDES, Bernardo Mançano. SOUZA Marcelo Galiza Pereira de. **II PNERA: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2015.

SANTOS, Milton. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 2ª Ed., Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Maria Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa: Questões para reflexão**. 1 ed. Brasília: NEAD Editora, 2006.

SILVA, Messias Francisco. **Funcionamento de discursos das Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs) no sudeste do Pará no momento de redemocratização do país**. Dissertação de Mestrado. UNIFESSPA/PDTSA, 2016.

SILVA, Sandra Souza da. **O processo de nucleação das escolas do campo no município de Jacundá e seus reflexos na Escola Boa Ventura no**

Assentamento Jacundá. Trabalho de Conclusão de Curso. UNIFESSPA/FECAMPO, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direta e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 3ª edição, Vozes: Petrópolis, 1995, p. 9-29.

SILVEIRA, Caudionor Gomes da. **Uma cidade submersa:** memória e história de Jacundá (1915-1983). Belém: Paka-Tatu, 2001.

SOUZA, Haroldo de e MICHELOTTI, Fernando. O papel das Ciências Agrárias na Educação do Campo. In: SILVA, Idelma Santiago da, SOUZA, Haroldo de; RIBEIRO, Nilsa Brito. **Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores:** reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará. Brasília: MDA, 2014, 149-173.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade. **Políticas Públicas - O Papel das Políticas Públicas.** AATR, BA, 2002.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: APPLE, Michael [et al.]; GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão:** neoliberalismo e a crise da escola pública, 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 109-136.

UFPA. **Projeto de Criação do Curso:** Licenciatura Plena em Educação do Campo. Universidade Federal do Pará, Campus de Marabá, PA, 2008.

UNIFESSPA. **Curso de Licenciatura em educação do campo, com habilitação nas áreas do conhecimento de:** ciências agrárias e da natureza e/ou; ciências humanas e sociais e/ou; letras e linguagens; matemática. Faculdade de Educação do Campo – FECAMPO. Universidade do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2017.

WOOD, Ellen M. A separação entre o “econômico” e o “político” no capitalismo. In: _____. (Org.). **Democracia contra o capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2011, p. 27- 49.

ANEXOS

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.^(*)

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

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

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

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

^(*) CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Art. 14. O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Lei 9.424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.

Art. 16. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO
Presidente da Câmara de Educação Básica

Anexo 02: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no Sistema Municipal de Jacundá – PA. Resolução nº 04/2010 – CME de 19 de agosto de 2010



**REFEITURA MUNICIPAL DE JACUNDÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
JACUNDÁ -PARÁ**



Resolução nº 04/2010 – CME de 19 de agosto de 2010.

Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Municipal de Jacundá-PA.

O Conselho Municipal de Educação de Jacundá, reconhecida a diversidade sócio-cultural e econômica das populações do campo e a necessidade de garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, sem ser desigual e tendo em vista o disposto na Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, e na Lei 9424, de 24 de dezembro de 1996, e no Plano Nacional de Educação – PNE, e na Lei Municipal nº 2.440/2007, do Sistema Municipal de Educação de Jacundá.

Resolve:

Art. 1º - Instituir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do campo a serem observadas nos projetos institucionais das escolas que integram o Sistema Municipal de Ensino.

Art. 2º - Estas diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Parágrafo único – A caracterização da educação do campo indica o desafio da construção da escola democrática e popular, fortemente ancorada na teoria e prática. Uma escola que trabalhe e assuma de fato a identidade do campo, não só como forma cultural diferenciada mas, primordialmente, como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo.

Art. 3º - O projeto institucional das escolas constituirá um espaço público específico de articulação de estudos e de experiências curriculares direcionadas para o desenvolvimento socialmente justo, econômico e ecologicamente sustentável.

Parágrafo único – Na elaboração do projeto das escolas, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação com qualidade social, dar-se-á destaque aos órgãos da agricultura, agropecuária e extensão, família e comunidade, que permita conteúdos curriculares e metodologias apropriadas para o exercício da cidadania plena e da qualidade social da vida coletiva do país.

Art. 4º - O poder público, considerando a importância da educação escolar para o desenvolvimento de um país que tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, indiferente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à educação básica e à educação profissional de nível técnico.

Parágrafo único – A universalização incluirá a educação infantil e o ensino fundamental e médio inclusive para os que a eles não tiveram acesso na idade própria, cabendo, em especial, ao Estado, garantir as condições necessárias para o acesso ao ensino médio e a educação profissional de nível técnico.

Art. 5º - Na organização do calendário, dos espaços e tempos pedagógicos e das estratégias metodológicas específicas de atendimento escolar no campo, as escolas observarão:

- I - O ano letivo, observada a obrigatoriedade do disposto nos artigos 23 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil;
- II - As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes contextos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade de aprender e de continuar aprendendo dos alunos assim o exigirem;
- III - A articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as diretrizes curriculares nacionais para a respectiva etapa da educação básica .
- IV - O direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;
- V - O controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade rural;
- VI - A garantia da gestão democrática, estabelecendo relações entre a escola e os demais setores da sociedade.

Art. 6º - Na elaboração dos projetos para autorização da oferta da educação do campo, as escolas contemplarão além do indicado no artigo 5º, as determinações das, bem como todas que tratam das modalidades da educação básica.

Art. 7º - O Sistema Municipal de Ensino, de acordo com o art.67 da LDB , desenvolverá políticas de formação inicial e continuada habilitando os professores não titulados e promovendo a capacitação de todos os docentes da educação do campo.

Art. 8º - Na formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, o Sistema Municipal de Ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a educação básica no país observará os seguintes componentes:

- I- estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II- propostas pedagógicas que valorizem, na organização da educação, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e suas respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida, a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Art. 9º - O financiamento da educação do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69,70 e 71, a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Lei 2.445/2008, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Art. 10 - No cumprimento do disposto no § 2º da Lei 9424/96, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público considerará:

- I- as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da educação básica;
- II- as especificidades do campo consideradas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios;

- III- remuneração digna, planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para docentes de acordo com o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB e de 108 a 117 da LC 49/98;
- IV- oferta prioritariamente nas comunidades rurais e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado com a necessária qualidade.

Parágrafo único – As condições de deslocamento devem levar em conta:

- a) distâncias a serem percorridas ;
- b) densidade demográfica;
- c) existência de monitor de transporte escolar em cada veículo;
- d) tempo de permanência em transporte que não ultrapasse 1 h e 30 minutos diários.

Art. 11 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

CUMRA-SE

Jacundá Pará, 19 de agosto de 2010

Nilva Alves da Silva
Presidente do CME

HOMOLOGO : 19/08/2010

Ana Cristina de Araújo Negrão
Secretário Mul de Educação