



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA

MANUELLE ESPÍNDOLA DOS REIS

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO EM ÁREAS DE
ASSENTAMENTO AGROEXTRATIVISTA: Um estudo no assentamento Ilha dos
Macacos do município de Breves-Pará**

Breves / PA
2016

MANUELLE ESPÍNDOLA DOS REIS

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO EM ÁREAS DE
ASSENTAMENTO AGROEXTRATIVISTA: Um estudo no assentamento Ilha dos
Macacos do município de Breves-Pará**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Gestão Pública, do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ponciana Freire de Aguiar.

Breves/PA
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do NAEA/UFPA

Reis, Manuelle Espíndola dos

Educação e desenvolvimento humano em áreas de assentamento agroextrativista:
Um estudo no assentamento Ilha dos Macacos do Município de Breves-Pará /
Manuelle Espíndola dos Reis; Ponciana Freire de Aguiar, orientadora – 2016.

119 f.: il.; 29 cm.

Inclui bibliografias

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos
Amazônicos, Programa de Pós-graduação em Gestão Pública, Breves, Pará 2016.

1. Educação – Breves (PA). 2. Desenvolvimento humano – Breves (PA). 3.
Assentamento Ilhas dos Macacos – Breves (PA). 4. Políticas Públicas - Breves (PA).
I. Aguiar, Ponciana Freire, orientadora. II. Título.

CDD 22. ed. 370.098115

MANUELLE ESPÍNDOLA DOS REIS

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO EM ÁREAS DE
ASSENTAMENTO AGROEXTRATIVISTA: Um estudo no assentamento Ilha dos
Macacos do município de Breves-Pará**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Gestão Pública, do
Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional
em Gestão Pública, pertencente ao Núcleo de Altos
Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará.

Aprovado em: 21/05/2016

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Ponciana Freire de Aguiar.
Orientadora – NAEA/UFPA

Prof. Dr. Mário Miguel Amim
Examinador interno– NAEA/UFPA

Prof.Dr. Heriberto Wagner Amanajás Pena
Examinador externo - UFRA/UFPA

Resultado: Aprovado

Aos meus filhos João Vinícius e Maria Eduarda;
Aos meus familiares e amigos;
A meu pai Manoel de Nazaré (in memoriam), pelo amor
e pela importância que deu à educação dos filhos dizendo sempre:
“educação não é despesa, é investimento!”

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e presença em minha vida, por me permitir viver este momento.

Ao meu pai Manoel de Nazaré Ferreira dos Reis (*in memoriam*), pelo exemplo de homem e caráter que foi; homem simples, que me ensinou o valor da educação. Serás sempre lembrado em cada conquista. Saudades eternas.

À minha mãe (*in memoriam*); as poucas lembranças que guardo são de momentos de ternura.

À minha avó Iolanda, pela sabedoria de seus 90 anos, que sempre me motivou. Obrigada por me fazer sentir sempre mais do que sou.

Aos Meus filhos João Vinicius e Maria Eduarda Espíndola. Obrigada por tornar essa caminhada mais leve, compreendendo minhas ausências.

Aos meus irmãos Luiz Otávio, incentivador de meus sonhos; e Lucicléia Espíndola, pelo amor que nos tornou irmãs.

À minha orientadora, professora Ponciana Freire, pela humanidade e maestria com que orientou este trabalho.

Aos meus familiares tios (as), primos (as) sobrinhos, em especial meus tios Mário e Lucidalva Espíndola, por cuidarem de mim nos momentos difíceis; à Maira Maciel, pela dedicação a meus filhos na minha ausência; a minhas primas Delma e Denise Espíndola, pela compreensão e ajuda.

A todos os meus colegas da turma de mestrado em Gestão Pública Municipal, meu muito obrigada, pela troca de conhecimentos e pela amizade, admiro todos. Meu agradecimento especial à Márcia Nemer, pela amizade, incentivo e bronca, nos momentos de fuga; admiro-te grandemente. À Suelem Balieiro, pela companhia e troca na construção deste trabalho; à Carmem Rosa (Bozinha), pela amizade e troca; e ao Antônio Ladislau (Tota), pelo exemplo de serenidade e disposição em ajudar.

Às nix's: Fabiane do Nascimento, Maria de Nazaré Machado, Valcilene Gama e Zillas Borges Carneiro, amigas/irmãs que compartilharam essa caminhada, dividindo os momentos de angústia: obrigada por me tornarem uma pessoa melhor.

Às famílias assentadas no assentamento Ilha dos Macacos, pela acolhida e contribuição; à Graciete Ferreira, pela ajuda na realização da pesquisa, mulher forte e corajosa que conduziu sua rabeta pelos rios e furos para aplicação do instrumento desta pesquisa.

À Secretaria Municipal de educação, na pessoa da Professora Lucyjane Macedo Bezerra, por permitir minha ausência para realizar este trabalho; ao Professor Waldir Emanuel Pena Borges, pela alegria, amizade, correção ortográfica e exemplo de dedicação à educação.

A todos que contribuíram, direta e indiretamente, para que esse momento se concretizasse. Muito obrigada!

O Campo só será desenvolvido social, econômica e politicamente se for visto como possibilidade de vida digna e de realização de sonhos. Pensar o Campo é pensar os sujeitos que o fazem. O Campo é lugar de gente, vida, sonhos e, na complexa tessitura da realidade desse território, educação de qualidade, muitas vezes, é uma utopia.

Manuelle Espíndola

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a relação entre a efetividade das políticas públicas educacionais e o desenvolvimento humano no assentamento agroextrativista Ilha dos Macacos, no município de Breves-PA; propõe-se, ainda: identificar os aspectos econômico, social e ambiental do referido assentamento; compreender a gestão agrária em Breves; analisar as dimensões social, ambiental e econômica no Projeto de Assentamento Agroextrativista Ilha dos Macacos para estabelecer a relação entre educação, reforma agrária e desenvolvimento humano e analisar a efetividade das políticas públicas educacionais voltadas para o desenvolvimento humano na área de assentamento agroextrativista Ilha dos Macacos no Município de Breves-PA. A problemática central deste trabalho se constitui em investigar qual a relação entre a efetividade de políticas públicas educacionais e o desenvolvimento humano em áreas de assentamentos agroextrativistas no município de Breves-PA. Assim, o presente trabalho concluiu que a política educacional efetivada no PAE ilha dos Macacos é pouco efetiva no que se refere à promoção do desenvolvimento humano.

PALAVRAS-CHAVE: Assentamento Agroextrativista. Educação. Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

This study aims analyze the relationship between the effectiveness of educational policies and human development in the agro- extractive settlement Macacos island in the municipality of Breves-PA. It is proposed to also identify the economic, social and environmental aspects of this settlement, understand land management in Breves-PA; analyze the environmental and economic social dimensions in the settlement project agro- extractive Macacos island to establish the relationship between educational public policies for human development in the agro- extractive settlement area in the municipality of Breves-PA. The central issue of this study constitutes in investigate the relationship between the effectiveness of educational policies and human development in agro- extractive settlement areas in the municipality of Breves-PA. Thus, this study concluded that the educational policy carried out in PAE Macacos island is less effective when it comes to promoting human development.

KEYWORDS: Agroextractivist settlement. Education. Human development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 - Paisagem característica do Marajó das águas e florestas - Assentamento Agroextrativista Santo Amaro.....	29
Fotografia 2 - Paisagem Marajó dos Campos- Chaves.....	30
Mapa 1 - Famílias assentadas e tipo de assentamento (1988-2006).....	57
Figura 1 - Da criação a estruturação dos projetos de assentamentos.....	63
Mapa 2 - Assentamentos criados na Região do Marajó.....	66
Mapa 3 - Localização de Breves (PA) e seus distritos.....	71
Fotografia 3 - Lixo oriundo da merenda escolar.....	81
Mapa 4 - Escolas localizadas na área do PAE Ilha dos Macacos.....	82
Fotografia 4 - Pátio da escola Santa Izabel localizada no Rio Jupatituba.....	83
Fotografia 5 - Fachada e sala de aula da escola Santa Izabel- Rio Jupatituba.....	84
Fotografia 6 - Serraria de pequeno porte em atividade no PAE Ilha dos Macacos.....	96
Fotografia 7 - Fabricação de palmito na área do PAE Ilha dos Macacos.....	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas no PRONERA por superintendência.....	39
Gráfico 2 - Matrículas em cursos do PRONERA por modalidade (1998-2011).....	40
Gráfico 3 - Quantitativo de professores da rede municipal por nível de escolaridade - Ano 2015.....	42
Gráfico 4 - Matrícula final dos cursos do PRONERA por Nível (1998- 2011).....	48
Gráfico 5 - Famílias assentadas e assentamentos criados (1985-2014).....	48
Gráfico 6 - Principais problemas na oferta do transporte escolar.....	77
Gráfico 7 - Famílias beneficiadas pelo SUS na área rural.....	90
Gráfico 8 - Tratamento da água na área rural.....	92
Gráfico 9 - Origem da água consumida pelas famílias da área rural.....	93
Gráfico 10 - Renda familiar área rural.....	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual de jovens de até 16 anos que não concluíram o ensino fundamental.....	41
Tabela 2 – População urbana e rural do Município de Breves-PA 1991- 2007-2010.....	44
Tabela 3 – Percentual de domicílios segundo o tipo de abastecimento de água no Marajó.....	91
Tabela 4 – Quantidade e valor dos produtos da extração vegetal- 2007-2011.....	100

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACAR - Associação de Crédito e Assistência Rural
ARCAFAR - Associação Regional das Casas Familiares Rurais
ASTARJU - Associação do Rio Jupatituba
ATER - Assistência Técnica e Extensão Rural
BPC - Benefício de Prestação Continuada
BT - Banco da Terra
CFR - Casa Familiar Rural
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT - Comissão Pastoral da Terra
EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FNDE- Fundo de Desenvolvimento Nacional da Educação
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da educação
MDA - Ministério de Desenvolvimento Agrário
MDN - Movimento Democrático Nacional
MEC - Ministério da Educação e da Cultura
MSAA - Micro Sistema de Abastecimento d'água
MST - Movimento dos Sem Terra
OMS - Organização Mundial da Saúde
ONG,s - Organizações não Governamentais
ONU - Organização das Nações Unidas
PA - Projetos de Assentamentos
PAC - Projetos de Assentamento Conjunto
PAD - Projeto de Assentamento Dirigido
PAE - Projeto de Assentamentos extrativistas ou Agroextrativistas
PAR - Projeto de Assentamento Rápido
PC - Projeto de Assentamento Casulo
PCB - Partido Comunista Brasileiro

PCdoB - Partido Comunista do Brasil
PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais
PCPR - Programa de Combate à Pobreza Rural
PDA - Plano de Desenvolvimento do Assentamento
PDI - Plano de Desenvolvimento I - PDI
PDS - Projetos de Desenvolvimento Sustentável
PI - Projeto de Integração
PME - Plano Municipal de Educação
PNAE - Programa Nacional da Alimentação Escolar
PNAT - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNATER - Programa Nacional Assistência Técnica e Extensão Rural
PNE - Plano Nacional de Educação
PNH - Programa Nacional de Habitação
PNRA - Plano Nacional da Reforma Agrária
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAF - Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RB - Relação do Beneficiário
RIM - Região de Integração do Marajó
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SINDITRAF - Sindicato dos trabalhadores Agroextrativistas e dos Trabalhadores da Agricultura Familiar e dos Assentados da Reforma Agrária do Município de Breves
SRPU - Secretaria de Patrimônio da União
STR - Sindicato dos Trabalhadores Rurais
SUPRA - Superintendência de Política Agrária
URE - Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	18
2.1 O campo na educação do campo.....	31
2.1.1 As experiências que criam e recriam a educação nas escolas do campo.....	32
3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	34
4 HISTÓRICO SOBRE OS ASSENTAMENTOS E A GESTÃO AGRÁRIA EM BREVES.....	50
4.1 Gestão agrária na Amazônia.....	50
4.1.1 A política de assentamento na Amazônia.....	52
4.1.2 Assentamentos e a gestão agrária em Breves.....	60
5 MÉTODOS E METODOLOGIA.....	68
5.1 Caracterização da área.....	70
5.2 Universo da pesquisa.....	72
6 RESULTADOS.....	73
6.1 Educação no Assentamento Agroextrativista Ilha dos Macacos.....	73
6.2 Dimensão social: organização social, serviços públicos básicos de saúde e abastecimento de água.....	85
6.2.1 Organização social.....	85
6.2.2 Saúde.....	89
6.2.3 Abastecimento de água.....	91
6.3 Dimensão ambiental: meio ambiente.....	94
6.4 Dimensão econômica: geração de renda.....	98
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICES.....	114

1 INTRODUÇÃO

Em 1990, a Organização das Nações Unidas (ONU) publicou o primeiro relatório sobre desenvolvimento humano e, a partir dele, introduziu o índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que é obtido considerando três condições essenciais para a vida humana: uma vida longa e saudável, acesso ao conhecimento e o acesso a recursos suficientes para uma vida digna (OLIVEIRA, 2002). Dessa forma, as dimensões que compõem o IDH são: educação, longevidade e renda. Sen (2010) destaca que quanto mais inclusivo for o alcance da educação básica e serviços de saúde, maior será a possibilidade de superação da pobreza. Nesse sentido, a educação é indispensável, tanto para o desenvolvimento econômico quanto social, logo, humano.

Destarte, a educação ainda se constitui uma ferramenta capaz de promover mudanças significativas na sociedade e na forma como esta se organiza. Pensar em uma educação capaz de contribuir para a promoção do desenvolvimento humano é fundamental para a Região de Integração do Marajó (RIM), que convive com baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), apontados pelo PNUD 2013. O Município de Breves, pertencente à RIM, apresenta IDH de 0,503, uns dos mais baixos do país.

A educação é concebida como indispensável para o desenvolvimento de um país a exemplo do Japão, China, Coreia do Sul, Hong Kong, países que se destacaram no cenário econômico mundial em virtude de uma base social que proporcionava sustentação adequada, como altos índices de pessoas alfabetizadas, educação básica de qualidade, bons serviços de saúde e reforma agrária (SEN, 2010).

No Brasil, a oferta da educação às populações do campo caracterizou-se, principalmente, por programas como: missões rurais, que contavam com o apoio financeiro dos estados Unidos; Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR); programa de extensão rural; campanha de educação rural. A maioria desses programas aliava a educação ao processo produtivo, porém essas medidas não impediram o êxodo rural. Cabe ainda ressaltar que a maioria dos programas citados era em parceria com os Estados Unidos. Os programas educacionais fracassaram, pois as taxas de analfabetismo permaneciam elevadas e o êxodo rural não foi contido; diferentemente dos países citados acima, a política educacional Brasileira não conseguiu construir uma base econômica e social sólida capaz de conduzir ao desenvolvimento humano.

De acordo com Leite (2002), historicamente, a educação ofertada às populações do meio rural não se constitui prioridade nas políticas públicas educacionais, e foi somente pelo

forte movimento migratório dos anos de 1910 e 1920 que a sociedade brasileira começou a despertar para a necessidade de educação para a população que habitava o Campo.

Pires (2012) destaca que o grande número de pessoas migrando do campo para a cidade levou a várias discussões sobre a escolarização da população rural, resultando no movimento denominado ruralismo pedagógico, que objetivava a manutenção do homem no Campo e, conseqüentemente, a redução do fluxo migratório.

O paradigma da educação rural vem sendo superado e a Educação do Campo vem se afirmando como um projeto não somente de escola, como também de homem e mulher do Campo. Autores como Arroyo et al. (2004) defendem um projeto de educação das (não para) escolas, casado com o desenvolvimento humano dos alunos e comunidade em que a matriz formadora seja o trabalho, pois somente uma escola que possibilite a seus alunos emancipação apontará novas perspectivas e contribuirá para a redução da pobreza, desigualdade social e redução do êxodo rural.

Assim, o presente estudo trata da relação entre a efetividade das políticas públicas educacionais e o desenvolvimento humano em áreas de assentamento agroextrativistas no Município de Breves-PA. Criados por meio da Portaria nº 268, de 23 de outubro de 1996 do Instituto Nacional da Reforma Agrária (INCRA), o projeto de assentamento agroextrativista é um projeto que regulariza as terras das comunidades tradicionais, extrativistas e ribeirinhos que já moram em uma área e usam a floresta para sua sobrevivência.

No Marajó, os assentamentos agroextrativistas além de promoverem a regularização fundiária, têm por objetivo reduzir o histórico quadro de pobreza e desigualdade social da RIM. Nesse sentido, embora a escola não seja a única organização responsável pela redução desse quadro, ela é uma das organizações que, apesar das fragilidades, está presente na maioria das comunidades rurais do Município de Breves. A partir dessa observação, surge a seguinte inquietação: qual a relação entre a efetividade das políticas públicas educacionais e o desenvolvimento humano em áreas de assentamento agroextrativistas no Município de Breves-PA?

Em termos gerais este trabalho busca analisar a efetividade das políticas públicas educacionais voltadas para o desenvolvimento humano em áreas de assentamento agroextrativistas no Município de Breves-PA. Em termos específicos: caracterizar historicamente os assentamentos e a gestão agrária no município de Breves; identificar os aspectos econômico, social e ambiental dos assentamentos no município analisado; e avaliar comparativamente a relação entre a dimensão educacional e o desenvolvimento humano.

A escola não pode “existir” em uma comunidade e nada fazer para mudar a situação de pobreza e desigualdade do local onde está inserida, ela precisa ser um espaço que possibilite aos sujeitos transformar sua realidade e, conseqüentemente, de sua comunidade. Aprender a ler, escrever é muito importante, mas não pode ser apenas esse o papel da escola frente à situação de desigualdade social tão gritante. Além de trabalhar a leitura e a escrita, a escola precisa trabalhar a política e a formação para o exercício da cidadania. A escola do Campo deve buscar desenvolver as potencialidades de seus alunos para que estes possam desenvolver as potencialidades de sua comunidade.

Nesse sentido, a educação em áreas de assentamento agroextrativista deve estar pautada em paradigmas emancipatórios, capazes de romper com a ordem de exclusão, de periferia brasileira e mundial delegada à Amazônia e contribuir para a construção de outro tipo de ordem, na qual a exploração dos recursos naturais não aconteça de forma predatória, mas que possam beneficiar, principalmente, a população da região.

No que diz respeito à metodologia, este trabalho se constitui em um estudo de caso de abordagem qualitativa. Para coleta de dados, foi realizada entrevistas semiestruturadas, sendo os participantes da pesquisa: alunos assentados, professores em áreas de assentamentos, secretário(a) de educação, diretor(a) de ensino e, Sindicalistas. Ainda foi analisada a Proposta Pedagógica a fim de identificar se a mesma está pautada em elementos promotores do desenvolvimento humano.

Assim, o presente trabalho foi estruturado em seis tópicos, iniciando com a parte introdutória seguindo para os fundamentos teóricos da Educação do Campo, perfazendo o transcurso do paradigma da educação rural a Educação do Campo, em que foi discutido como se constituíram as políticas educacionais para o Campo e a emergência do Paradigma da Educação do Campo. O terceiro tópico trata das Políticas Públicas Educacionais e Desenvolvimento Humano, discutindo a relação entre educação e desenvolvimento humano no Assentamento Agroextrativista Ilha dos Macacos, Breves-PA. O quarto tópico trata do histórico dos assentamentos e a gestão agrária em Breves, destacando-se o papel desempenhado pela Amazônia na execução da política agrária. Em seguida, são apresentados o método e a metodologia que norteou este trabalho. Por fim, são apresentados os resultados sobre a relação entre a efetividade das políticas públicas educacionais e o desenvolvimento humano em áreas de assentamento agroextrativista no Município de Breves-PA.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Tratar da educação no Brasil é fundamental para podermos compreender que os problemas não surgiram hoje, mas fazem parte da construção da educação do país. Assim como nos ajuda a perceber os avanços que as políticas, práticas e teorias educacionais tiveram ao longo da história.

Quando os colonizadores aqui chegaram, a educação era transmitida de geração em geração, por meio dos mais velhos da tribo, já que a colônia “recém-descoberta” era habitada pelos indígenas cujas práticas pedagógicas sempre estiveram “coladas” com a vida da comunidade. Guimarães-Iosifi (2009) enfatiza que o saber era considerado um bem comum que deveria ser compartilhado entre todos, para beneficiar toda a tribo.

Com a colonização do Brasil por Portugal, os nativos passaram a realizar trabalhos para os colonizadores, a educação não estava presente nas ações da metrópole para a colônia. Somente em 1549 os Jesuítas e os padres da companhia de Jesus chegaram ao Brasil colônia e aqui começaram o processo de educação, inicialmente, com os índios, objetivando catequizá-los e assim conquistar um maior número de fiéis para a igreja católica.

Guimarães-Iosifi (2009), destaca que os Jesuítas também eram chamados de soldados de Deus, por educarem de acordo com os dogmas da igreja católica. Eles atuaram com profundo desrespeito aos saberes e identidade cultural, aos costumes e a todos os saberes que as tribos indígenas tinham construído.

Além de catequizar os índios, os Jesuítas também se ocupavam da educação dos filhos da elite brasileira, formada por pessoas advindas de Portugal para habitar a colônia. Podemos perceber que a educação no Brasil se inicia de forma excludente, pois nesse período apenas a elite e os homens tinham acesso à instrução os índios e mulheres eram apenas catequizados: os índios para servir à igreja e as mulheres para servir ao casamento e às “prendas” domésticas (GUIMARÃES-IOSIFI, 2009, p. 41). Oliveira (2011) destaca que a concepção da educação como direito humano fundamental é recente e agrega em seus debates o papel da educação na transformação dos indivíduos e da sociedade.

Segundo Aranha (2006), a Amazônia também contou com instalações Jesuítas a exemplo das missões carmelitas e franciscanas à margem esquerda do rio Amazonas, onde se destaca a atuação do Padre Antônio Vieira que atuou na catequização dos nativos da região.

A hegemonia Jesuítica é interrompida em 1759, com a expulsão da companhia de Jesus do território brasileiro por Marques de Pombal, deixando a educação na colônia sem nenhum norte, pois embora a educação Jesuíta apresentasse fragilidades, os mesmos eram

bastante organizados, a exemplo do Ratio Studiorum, uma espécie de plano de ensino, o que atribuía um caráter formal à educação. De acordo com Guimarães-Iosifi (2009), em 1772 a colônia sente pela primeira vez a presença do poder público do estado como agente responsável pela educação, ainda que de forma muito limitada (GUIMARÃES-IOSIFI, 2009). Pombal defendia uma educação com menos influências da religião, porém é a igreja quem o ajuda a montar seu plano de ensino.

Uma das primeiras medidas de Pombal é a instituição das aulas régias, também acontece a indicação de professores régios. Ele adota como língua oficial a da metrópole, extinguindo a língua nativa, aumenta a cobrança de imposto, retira pela primeira vez parte da arrecadação à educação. No entanto, Guimarães-Iosifi (2009) salienta que o imposto, chamado de subsídio literário foi extinto em 1835, sob acusação de fraudes, desvios e corrupções. Assim, o descaso e principalmente a ausência de seriedade na aplicação dos recursos destinados à educação data desde sua formação. A importância de conhecermos a história da educação se faz ao percebermos que práticas como esta ainda se fazem presente na sociedade contemporânea.

O Brasil do século XVII nos revela uma diferença gigantesca entre a realidade da metrópole e da colônia, cuja função era apenas gerar riqueza, por essa razão manteve-se uma estrutura pautada na mão de obra escrava à margem de qualquer mudança ocorrida na Europa. No que se refere à educação, enquanto a Europa discutia sobre as contradições entre a pedagogia realista e educação conservadora, o Brasil ainda estava sob o julgo da atuação religiosa (ARANHA, 2006). Essa compreensão é importante, nos permite perceber que a atuação da igreja, na educação, foi muito forte e duradoura (210 anos), nos afastando de discussões mais “inovadoras” que ocorriam na Europa.

Segundo Guimarães-Iosifi (2009), a colonização do Brasil por Portugal em nada contribui para que o mesmo se tornasse uma nação, pois a colônia não se configurava em um espaço que contava com a atuação da metrópole na promoção de seu desenvolvimento, tanto que somente com a vinda da família real portuguesa, em 1808, outras necessidades, entre elas, a educação, estabeleceram-se na colônia, porém destinadas apenas aos filhos da corte portuguesa, que acompanhou D. João, sendo que nesse período foram construídos liceus, academia real militar, academia real da marinha etc., e ofertados cursos de defesa à saúde, cirurgias, anatomia e de medicina. Entretanto, nada foi feito para a educação da maioria da população.

O período Joanino não se traduziu na sistematização da educação, pois as mudanças limitavam-se a resolver problemas imediatos, já que no Brasil ainda existiam aulas régias. O

governo português teve de criar escolas, sobretudo superiores, para atender às necessidades da corte portuguesa (ARANHA, 2006).

A educação no Brasil império não significou acesso de todos à escola, mas reforçou a responsabilidade do estado com a educação, embora a mesma continuasse a ser ofertada para alguns privilegiados, membros da elite portuguesa. A exclusão, da maioria da sociedade brasileira, continuava às margens da educação. A constituição de 1824 apregoava a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, porém negros e pobres não eram considerados cidadãos, reforçando mais uma vez o caráter excludente da educação do Brasil imperial (ARANHA, 2006).

A educação brasileira apresentava elevadas taxas de analfabetismo. Em 1890, 85% da população era analfabeta. De acordo com Guimarães-Iosifi (2009), uma educação pública gratuita, laica e para todos era defendida pelos “pioneiros da educação”, embebedados pelos ideais de John Dewey, que pregava um ensino de caráter pragmático; este princípio pedagógico vai marcar o início da educação para as massas no Brasil.

Para Aranha (2006), a década de 1930 trouxe marcos importantes para a educação nacional, como a criação do ministério da educação e saúde e a constituição de 1934, que determinava a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) e vinculou recursos para União, Estados e Município e definiu responsabilidades e competências de cada esfera. Porém, nessa mesma década, a constituição de 1937, inspirada no regime fascista europeu, representou um retrocesso na educação brasileira, acentuando a dualidade entre escolas de ricos e pobres. Para a autora, a educação Brasileira sempre esteve ligada aos ditames de outros países, primeiramente Portugal, após a “independência” da Inglaterra e na década de 1930 é fortemente influenciada pelos Estados Unidos. Cabe frisar, que são as relações políticas e econômicas que determinam a política educacional do Brasil.

Aranha (2006), ao tratar da história da educação no Brasil, realça que as décadas posteriores seguem sob o comando dos militares, destacando-se na área da educação o projeto de alfabetização de adultos de Paulo Freire, educador brasileiro expulso do país pelos militares. Nesse período, a educação mais uma vez retrocedeu; todos esses retrocessos contribuíram para as fragilidades e deficiências da educação brasileira, sobretudo a produção teórica e de pesquisa, já que as universidades viviam sobre a vigilância dos militares.

Somente na década de 1980, com a redemocratização do país, a educação ganhou novos rumos, principalmente pela participação dos movimentos sociais, com destaque para o Movimento dos Sem Terras (MST). Nesse momento, além de escola para todos, também se questionava a escola posta com uma educação homogênea, não representando mais o anseio

de grupos que não se sentiam contemplados pela educação. É nesse contexto que surge a Educação do Campo.

Pires (2012), no livro Educação do Campo como direito humano, destaca que a Educação do Campo vem sendo constituída em uma tensão muito grande: de um lado, os movimentos sociais, grupos organizados da sociedade civil, lutando por uma Educação do Campo como política pública, como direito dos povos da floresta; por outro, se tem o Estado, que compreende a educação ofertada às populações do campo apenas em uma ótica instrumental, assistencialista ou de ordenamento social ou seja ainda atrelada à perspectiva da educação Rural.

A bandeira de luta da Educação do Campo está pautada na oferta de educação que leve em conta os saberes, a memória, a cultura e o trabalho das populações que vivem no campo. O “descolamento” da educação das práticas sociais dos sujeitos que vivem no campo tem que ser revisto e sua participação é fundamental para a oferta de uma educação que atenda seus anseios e possibilite o desenvolvimento humano do espaço em que se encontram.

Arroyo et al. (2004) enfatizam que campo tem uma raiz cultural própria, um jeito de viver e trabalhar diferente daquele que vive no meio urbano. A relação com o tempo e o espaço, a relação familiar, as crenças no Campo são diferentes; sendo assim, a educação não pode ser igual, a escola desse espaço precisa ser diferente.

A Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja do e no campo. No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2007, p. 27).

A educação da população do campo esteve, na maioria das vezes, vinculada às lutas dessa população, primeiro pela garantia desse direito e depois pelo direito a uma educação vinculada ao seu modo de vida a sua cultura que considere seus saberes na formulação de políticas públicas considerando sua participação imprescindível para o sucesso da educação da população que vive no campo.

O modelo hegemônico de educação não favorece a prática do citado desenvolvimento, ao contrário, engessa as comunidades que não vêem perspectivas de futuro em uma educação que não retrata sua realidade, o que leva, muitas vezes, ao abandono da escola ou migração para os centros urbanos.

Caldart (2007) ressalta que, apesar da nomenclatura, a Educação do Campo abarca, não somente, os camponeses, mas agrega quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, sem-terra etc. e sua construção se dá no decorrer da concretude de práticas e experiências. A Educação do Campo vem se fortalecendo com realização de conferências, da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, aprovação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e programas como o Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA), Projovem Campo - Saberes da Terra, PRONACAMPO.

Os avanços que a Educação do Campo vem tendo ao longo de sua afirmação retratam a organização das populações que residem nesse espaço, na luta e efetivação de políticas públicas que de fato atendam suas necessidades. No entanto, queremos aqui destacar, que a escola por si só não constrói um projeto capaz de promover o desenvolvimento humano, porém não há como implantar um projeto de desenvolvimento no Campo, seja ele qual for, sem antes pensar em um projeto de educação (ROCHA et al., 2004).

De acordo com a Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (2007), o paradigma da Educação do Campo preconiza a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passa a ser visto como complementar e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera e respeita a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural.

No entanto, Brasil (2014) destaca que embora a histórica diferença entre os índices das zonas urbana e rural tenha diminuído consideravelmente nos últimos dez anos, ela ainda permanece significativa. O Anuário Brasileiro da Educação básica de 2014 relata que em 2000 a proporção de crianças e adolescentes fora da escola nas zonas rurais era de 13%, antes 5,1% nas zonas urbanas. Em 2010, os índices eram 5% e 2,9%, respectivamente.

Para Borges e Castro (2007), a Educação do Campo parte do entendimento de que educação de qualidade é um direito, e tem como princípio o reconhecimento dos valores, cultura, saberes, respeito às formas de organizações sociais, tempo, organização pedagógica e espaços físicos diferenciados.

De acordo com Borges e Castro (2007), as diretrizes operacionais do campo em seu Art. 2º Parágrafo Único esclarece que a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Para Leite (2002), a educação ganha maior importância na concretude de políticas públicas, pois é cada vez mais recorrente a origem de propostas de política educacionais pautadas na heterogeneidade, e isso nada mais é, senão a expressão da importância da educação na esfera social, econômica, política e do embate de diferentes forças, de modo que a questão agrária e de desenvolvimento faz parte das exigências e/ou tarefas que cabem à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seus artigos 23, 26, 28 e 32 legitima a necessidade de um olhar diferenciado da educação das populações que vivem e produzem no Campo, conforme o destacado:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Caldart (2004) afirma que embora os instrumentos legais sejam importantes, muitos deles são inspirados em idealizações urbanas e ao tratar as especificidades como elemento que pode ser adaptado, corre-se o risco de reproduzir o que está posto. Por esta razão, as diretrizes operacionais vão além de um instrumento legal, elas representam o reconhecimento do Campo e de seus habitantes como sujeitos que vivem e produzem de modo diferente e por isso precisam de políticas públicas que atendam suas necessidades.

Para Azevedo (2008), a constituição de políticas públicas para um setor ocorre a partir de questões que são problematizadas pela sociedade exigindo, a atuação do estado. Arroyo e Fernandes (1999) enfatizam que questões relacionadas à educação oferecida à população rural vêm sendo problematizadas e amplamente debatidas por famílias, trabalhadores rurais, sindicatos entre outros; esses debates pressionam os governos federal, estadual e municipal a alocarem em suas pautas, políticas educacionais que atendam suas especificidades.

Segundo Arroyo e Fernandes (1999), as políticas educacionais não podem ficar à margem da compreensão de outras políticas, principalmente as destinadas ao desenvolvimento, pois o processo educativo envolve vários elementos, e visa, acima de tudo, possibilitar a intervenção dos envolvidos no processo educacional na realidade a partir da compreensão dos conflitos que a envolve.

Costa (2012) destaca que a educação ofertada às populações que vivem no campo não se constituiu prioridade nas agendas dos governos. Somente em 1984, com a consolidação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), se trouxe à tona a problemática da educação ofertada às crianças assentadas; para eles, essa educação deveria considerar a realidade dos assentados. E assim surgem as primeiras discussões de Educação do Campo.

Costa (2012) entende que por ser gestada no seio dos movimentos sociais, a Educação do Campo está balizada no pensamento educacional socialista, o que tornou seu avanço na década de 1960 limitado, já que os ideais do regime militar colidiram com a ideia de liberdade defendida por esta corrente de pensamento, sendo os movimentos sociais anulados de qualquer participação. Com o processo de redemocratização do país, as discussões sobre Educação do Campo voltaram a eclodir com várias ações, programas que contaram com a participação do poder público, ONG's, movimentos sociais e universidades. Assim, a década de 1990 foi fecunda para a consolidação da Educação do Campo como possibilidade de uma educação que não tivesse fim em si mesma, mas que pudesse contribuir para o reconhecimento dos sujeitos do campo.

Pensada e executada pela elite dominante, a educação rural não atendia mais às necessidades do homem do campo. Para Fonseca e Mourão (2012), a Educação do Campo pressupõe um redimensionamento da educação considerando as lutas pela posse das terras, o trabalho, a cultura e acima de tudo a participação das populações do campo na construção desse projeto de educação. Nesse sentido, os referidos autores destacam que as reflexões pedagógicas na Educação do Campo estão intimamente ligadas à sua materialidade de origem, isto é, às lutas camponesas contra o latifúndio, à busca pela superação da opressão, à urgência pela (re)construção do conceito e utilização do campo e ao reconhecimento da diversidade que habita o campo .

Assim, Fonseca e Mourão (2012) destacam a referência da pedagogia socialista na Educação do Campo ao incorporar o trabalho em sua matriz formadora e compreensão de que ao ser realizado pelo homem modifica o meio e por ele é modificado. Nessa relação de reciprocidade, trabalho e educação se relacionam para dar conta do homem, historicamente construído, que se faz na relação com o meio no qual está. Ao considerar elementos como o trabalho, o diálogo e os movimentos sociais nos pressupostos teóricos da Educação do Campo, contrapõe-se firmemente ao paradigma pautado na hegemonia, alienação das classes populares e segregação das populações do Campo.

Também se faz necessário destacar o pensamento de Freire, por meio da pedagogia do oprimido como referência da Educação do Campo. Franco e Mourão (2012) concordam que o

diálogo, a tolerância, a consciência da condição de oprimido e o reconhecimento da cultura como matriz formadora do ser humano, contribui para a formação de um campo teórico que se materializa nas experiências que ocorrem em diferentes espaços.

De acordo com Franco e Mourão (2012), a Educação do Campo ainda traz a pedagogia do movimento como referência para a composição de um campo teórico capaz de dar conta de demandas presentes nas escolas do campo, por ser gestada no seio dos movimentos sociais, em particular o MST, que tem sua prática pedagógica imersa nas lutas pela posse da terra, na realidade do campo e na superação da concepção de Campo apenas como espaço de produção.

Passos e Melo (2012), na obra Educação do Campo epistemologias e práticas, enfatizam que a educação é um modo de vida dos grupos sociais que a criam e a recriam; sendo assim, é legítima a luta das populações do campo por uma educação que represente sua cultura e saberes.

A educação é fundamental para a humanização e socialização do homem e não pode ser entendida como um processo estanque, mas pressupõe rupturas que possibilitem que outras culturas e saberes sejam legitimados. Franco e Mourão (2012) entendem que a socialização desse ou daquele saber se concebe a partir do embate entre a cultura hegemônica da elite e a cultura produzida pela classe popular que também quer sua cultura e saberes legitimados pelo currículo escolar.

De acordo com Borges e Silva (2012), a educação significa uma ação entre os homens, que orienta a aprendizagem dos sujeitos para uma determinada sociedade. Assim, a educação é, antes de tudo, um ato político, pois está vinculada à organização da sociedade; é ela quem molda o comportamento das pessoas. Para os referidos autores, a educação é relação de poder, e nessa relação ela poder formar sujeitos mantenedores da ordem social vigente ou questionadores dessa ordem.

Assim, a educação escolar tem se constituído, historicamente, instrumento ideológico para a manutenção da ordem vigente. Borges e Silva (2012) citam a formação de mão de obra para atender às demandas das grandes empresas. Porém essa mesma escola tem contribuído com a formação de sujeitos que corroboram com uma sociedade menos desigual.

Por compreender a importância da escola, mas não qualquer escola, as classes populares têm reivindicado a presença do estado na oferta de serviços como a educação, não apenas o acesso à escola, mas condições de permanência e maior qualidade no ensino ofertado. No entanto, as escolas públicas não têm dado conta de responder a essas demandas, ao contrário, o que percebemos é o sucateamento do ensino público que tem contribuído para

o fracasso escolar das classes populares e sua marginalização (BORGES; SILVA, 2012). Buscando a superação dessa problemática, os movimentos sociais do campo reivindicam a construção de um projeto de educação pensado a partir do ponto de vista de seus sujeitos e de sua história de lutas e organização.

Diante do exposto, Borges e Silva (2012) ressaltam que a Educação do Campo está para além de uma simples ação pedagógica, pois se constrói com a participação popular almejando a construção coletiva de uma sociedade pautada em valores e práticas solidárias. Sendo assim, a luta da Educação do Campo não se restringe à presença da escola nesse espaço, mas defende uma escola que reconheça e fortaleça a identidade dos sujeitos do campo para que estes possam ser os agentes formadores dessa nova sociedade.

Nesse sentido, Borges e Silva (2012) destacam que a identidade da Educação do Campo é afirmada e reafirmada a partir de seus sujeitos sociais. Agricultores, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativista, pescadores, indígenas, quilombolas, etc. todas essas comunidades corroboram para a construção da Educação do Campo.

Comungando com esse pensamento, Vilhena Junior e Mourão (2012) elucidam que a Educação do Campo emerge dos movimentos sociais, da mobilização dos trabalhadores e de sua organização diante da ausência de educação, da precarização do trabalho, do desemprego no campo, das precárias condições de saúde e moradia, problemáticas que refletem a ausência do estado neste espaço. A ausência do poder público no Campo o coloca na condição de dependente da cidade, como sua periferia, dependendo dela, econômica, política e socialmente (VILHENA JUNIOR; MOURÃO, 2012).

De acordo com Vilhena Junior e Mourão (2012), no paradigma da Educação do Campo a relação campo e cidade deixa de ser vertical, onde a cidade é o lugar de oportunidade, de desenvolvimento, lugar onde os direitos dos homens são efetivados, isto é, onde sua cidadania é vivenciada; e o campo compreendido como lugar de atraso, de impossibilidade, de desesperança; espaço destinado a atender as necessidades dos centros urbanos.

Vilhena Junior e Mourão (2012) afirmam que o tratamento dispensado ao Campo muito tem contribuído para a redução da população rural que, ao migrarem para os centros urbanos, engrossam os bolsões de pobreza das periferias citadinas.

O espaço rural, por si só, já é um espaço pouco ou nada assistido pelo estado, no entanto, dependendo da região, a ausência do estado é ainda mais acentuada. As regiões Norte e Nordeste são exemplos de regiões que não conseguem evidenciar seus direitos materializados. Vilhena Junior e Mourão (2012) enfatizam o papel econômico que as regiões

Centro Oeste, Sul e Sudeste desempenham no país, pois nestas regiões concentram-se os polos industriais, cabendo as regiões Norte e Nordeste alimentá-las com matéria prima, inclusive oriundas das comunidades tradicionais.

A compreensão dessas desigualdades regionais é essencial para o entendimento da homogeneidade das políticas públicas, pensadas a partir dos centros industriais do país, não atendendo sequer em sua formulação as necessidades das regiões periféricas que margeiam as agendas governamentais. Vilhena Junior e Mourão (2012) afirmam que as políticas públicas são reflexos dos anseios e pressões de grupos sociais, no entanto, são atendidos aqueles que historicamente foram privilegiados pelos bens e serviços do estado brasileiro.

A Educação do Campo questiona a homogeneização das políticas públicas, em particular as voltadas para a educação, defendendo que as especificidades regionais sejam consideradas em todo processo das políticas (formulação, execução e avaliação). Segundo Vilhena Junior e Mourão (2012), isso significaria um melhor atendimento à população e uma melhor distribuição dos serviços, deixando o estado de realizar ações ou políticas compensatórias para atuar na promoção de vida digna pautando suas ações em políticas públicas que considere a realidade.

Assim, Vilhena Junior e Mourão (2012) avaliam as políticas voltadas para a população do campo como perversas, pois ao deixar de considerar a realidade, negam sua condição de sujeitos com tempo, espaço e saberes diferentes, dando-lhes uma forma “padrão” de se relacionar com o conhecimento formal, desconsiderando os conhecimentos gerados pelas diferentes relações, em especial o trabalho.

De acordo com Caldart (2002), na trajetória da Educação do Campo, além de elementos teóricos, práticos e políticos, ela também traz a denúncia da ausência do estado no Campo e ainda, ao retomar a reflexão sobre a relação educação e trabalho, questiona se escola que temos prepara para o mercado de trabalho ou para a vida no campo. Assim, a Educação do Campo afirma que a escola precisa educar para se viver no Campo, contrapondo-se à lógica de estudar para sair do Campo.

No Marajó, a Educação do Campo ainda se encontra em processo de construção. Autores, como Pacheco (2006), a denomina como Educação das águas e florestas; Amaral (2012), Educação das águas; Lima (2011) e Caetano (2013), Educação Ribeirinha; Costa (2012) e Carmo (2010), Educação do Campo. Ao trazer à tona a discussão sobre como identificar a educação que acontece na RIM, busca-se fortalecer a identidade do homem, mulher, velhos e crianças marajoaras.

As diferentes nomenclaturas da educação ofertada à população que vive no Campo está relacionada à diversidade apresentada na RIM, visto que a referida região é concebida como *Marajó dos Campos*, onde temos os municípios de: Cachoeira do Ararari, Chaves, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, Muaná, Ponta de Pedras e Soure. No *Marajó das águas e florestas* temos os seguintes municípios: Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Currálinho, Gurupá, Melgaço e São Sebastião da Boa Vista.

Embora essa organização dos municípios não esteja presente em documentos oficiais, é comumente usada pelos marajoaras, para enfatizar que a RIM não é homogênea, que este espaço convive com diferentes realidades. Assim, o Marajó das águas e florestas tem em sua paisagem a predominância desses elementos, assim como o Marajó dos Campos, no entanto é fundamental esclarecer que ambos elementos estão presentes na paisagem marajoara.

Amaral (2012) entende que por ser a água elemento fundamental nas relações sociais, culturais, práticas de lazer etc. da população que vive no meio rural, a terminologia Educação do Campo não representa a realidade desses sujeitos que têm o tempo, o modo de produção e sua movimentação (locomoção ao trabalho, aos centros urbanos, à escola etc.) ditados pelas águas.

No texto Educação do Campo: identidade e políticas públicas, Caldart (2002) alerta que ao tratar a questão da identidade da Educação do Campo é necessário certo cuidado, para não perder de vista a essência que a mesma traz em sua origem, isto é, o desafio de uma educação que vincula a luta por educação com o conjunto de lutas pela transformação das condições sociais do campo. As Diretrizes Operacionais¹ do Campo no parágrafo primeiro do art.2º dispõe que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinalize futuros, na rede de ciências 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 (DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO, 2002, p. 1).

Ao analisar o percurso da Educação do Campo, Caldart (2009) reafirma que desde o início a luta por escolas públicas esteve presente, porém foi no decorrer de sua trajetória que a dimensão da política pública constituiu-se um de seus pilares principais, no entanto é necessário cuidado para que no campo da política pública a memória e identidade dos sujeitos

¹ Resolução CNE/CEC 1, de 03 de Abril de 2002.

originários da Educação do Campo não sejam desvirtuadas deixando de ser um projeto de educação e de campo para se tornar espaço para a manutenção de políticas educacionais compensatórias para o Campo.

Ainda neste texto, Caldart (2009) questiona as inúmeras ações dos governos, em especial o governo federal, por entender que embora a Educação do Campo tenha composto a agenda deste governo, as políticas focais foram predominantes. Como exemplo, podemos citar os Programas escola ativa e Projovem Campo-Saberes da Terra, que mesmo “recortadas no tempo, no espaço, nos sujeitos, [...] não se configuram como políticas efetivamente públicas, de perspectiva universalizantes” (CALDART, 2009, p. 54).

Fotografia 1 - Paisagem característica do Marajó das águas e florestas – Assentamento Agroextrativista Santo Amaro.



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

A fotografia 1 evidencia a peculiaridade do Marajó das águas e florestas, pois essas peculiaridades não são consideradas na formulação das políticas públicas educacionais. As políticas públicas são pensadas para um único Brasil, uma única região, e isso se constitui em uma “realidade perversa que nega a identidade do outro, impondo-lhe uma forma padrão de se relacionar com o conhecimento formal, ao passo que sua educação informal, baseada no trabalho e nas relações com a natureza, forma um sujeito plenamente preparado para a vida e para o trabalho” (VILHENA JUNIOR; MOURÃO, 2012, p. 179).

Segundo Jesus (2013), durante muito tempo foi negado aos sujeitos do campo a participação na política pública educacional, porém atualmente está se tornando cada vez mais difícil políticas públicas educacionais sem a participação desses sujeitos, pois os movimentos sociais estão mais fortalecidos; logo, a compreensão da educação como direito tem

contribuído para a resistência e luta da população do campo por políticas públicas pensadas a partir de seus territórios. “Hoje é possível afirmar que não é mais possível pensar em políticas públicas de Educação do Campo sem pensar no campo, sem pensar nas lutas sociais que ocorrem e mudam as relações, sem pensar nos sujeitos que vivem ou trabalham no campo, sem pensar nos seus sistemas de conhecimento e de práticas sociais (JESUS, 2009, p. 11)”.

Fotografia 2 - Paisagem Marajó dos Campos – Chaves.



Fonte: Arquivo pessoal (2007).

As fotografias 1 e 2 retratam as diferentes paisagens da Região de Integração do Marajó. É preciso saber reconhecer essas diferenças na formulação de políticas públicas, pois o Marajó não pode ser pensado de forma homogênea, menos ainda as políticas educacionais. Nesse sentido, a identidade da educação na RIM pode ser das águas, das águas e florestas, educação ribeirinha.

Caltart (2002) já alertava que essa identidade iria se afirmar nas práticas pedagógicas e nas pesquisas; no entanto, a autora defende que os sujeitos envolvidos nesse debate devem comprometer-se com o projeto político e pedagógico originário da Educação do Campo, para não correremos o risco do esvaziamento da construção histórica dos sujeitos que lutam pelo acesso ao direito da educação dos povos que vivem no e do Campo.

2.1 O campo na educação do campo

Para Trevizan (2006), a visão dualista sobre campo e cidade é muito forte no Brasil, se fazendo presente na literatura; como exemplo, podemos citar o Jeca Tatu, de Monteiro Lobato. Esse imaginário é fortalecido pela mídia, que retrata o Campo como atrasado, com pessoas ignorantes (poucos conhecimentos). Esse retrato está relacionado, principalmente, ao modelo de desenvolvimento no qual estamos atrelados; cabe ressaltar que até a década de 1930, quando se inicia o processo de industrialização, o Brasil era um país essencialmente agrário, que tem a produção em massa, a mais valia e a alienação nos processos de produção sua base.

De acordo com Trivisan (2006), a relação campo/cidade foi construída de forma desigual, em que o campo era subordinado à cidade, sendo vistos como duas realidades rivais, que coexistiam paralelas e independentes uma da outra. Frequentemente, identificava-se rural com produção agrícola e o urbano como lugar da indústria, do desenvolvimento, o que garantia, ao urbano, prioridade nas políticas públicas e ofertas de serviços.

Essa dicotomia, segundo Trevisan (2006), vem sendo diluída já que muitas empresas têm buscado o meio rural para se instalar, assim como a busca por qualidade de vida tem levado pessoas aposentadas a viver nesse espaço. Esse processo é denominado por Brandão (2006) como “urbanidades no rural”, que se caracteriza pela presença de elementos, antes símbolo da urbanização, no meio rural, porém o autor defende que as especificidades do rural devem ser preservadas, para balizar as políticas públicas desse espaço.

Trevisan (2006) destaca que a presença de empresas e a migração no meio rural não têm representado maior produtividade no setor agrícola, mas levado ao desenvolvimento de outras atividades, tais como: ecoturismo, turismo em fazenda, turismo rural etc. “Há um movimento de expansão física e de expansão ‘ideológica’ dos padrões urbanos” para o espaço rural; esse movimento tem provocado menor produtividade no setor agrícola (BRANDÃO, 2006, p. 5).

Fernandes e Molina (2004), na obra *O campo da Educação do Campo*, enfatizam que o campo não é um espaço estático, isto é sem mudanças, porém é necessário refletir sobre como essas mudanças vão impactar na vida, cultura, organização dessa população; essa mudança, se impositiva, carece ter sua intencionalidade compreendida.

Nesse sentido, “apreender o *campo* [...] em si mesmo é compreendê-lo de maneira bastante limitada, por conta das múltiplas relações que se estabelecem na desordem socioespacial, rompendo com as barreiras espaciais” (TREVISAN, 2006, p. 11, grifo do

autor). Já a apreensão desse espaço como território alarga sua compreensão e significado, pois o território está para além das delimitações geográficas, mas envolve a cultura, o modo de vida, saberes e a relação que os sujeitos estabelecem com o seu lugar.

Assim, “o território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 36).

2.1.1 As experiências que criam e recriam a educação nas escolas do campo

A Educação do Campo congrega diferentes metodologias, entre elas a pedagogia da alternância. Essa pedagogia surgiu em 1935 na França, que passava por uma crise social e econômica provocada pela primeira guerra mundial, e o governo francês priorizava as atividades da indústria em detrimento das agrárias. Assim, a educação era voltada para a população dos centros urbanos.

Melo e Passos (2012) salientam que a educação ofertada aos jovens camponeses não os atraía e a continuidade dos estudos dependia do abandono das terras e famílias. Os camponeses franceses acreditavam, ainda, que o desenvolvimento da agricultura (técnico e econômico) estava atrelado a uma sólida formação agrícola e que a escola garantisse uma educação que possibilitasse a permanência da juventude no campo.

Melo e Passos (2012) frisam que foi a partir da organização de um grupo de agricultores em busca de uma educação que correspondesse às necessidades dos jovens, as famílias apoiadas pelo sindicato e a igreja local que iniciaram o debate sobre uma formação que envolvesse aprendizagem prática na propriedade familiar, culminado com uma formação geral e técnica. Essa organização se materializou em uma organização pedagógica, política e metodológica em que os jovens participavam, uma semana por mês, no centro paroquial e o restante dos dias em sua propriedade. Assim, iniciam-se as bases que estruturaram a pedagogia da alternância: “A pedagogia da alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional” (BERNART et. al. 2008, p. 1).

No Brasil, as primeiras experiências da pedagogia da alternância ocorreram no Espírito Santo, trazida pelos italianos na década de 1960, por meio das escolas familiares

agrícolas, sendo este estudo expandido às Casas Familiares Rurais (CFR) a partir da década de 1980 (MELO; PASSOS, 2012).

Desse período, até os dias atuais, as discussões sobre a temática em voga têm como característica comum, o reconhecimento da pedagogia da alternância como a mais adequada para a Educação do Campo. Para tanto, deve ser pautada de toda significação filosófica e metodológica (BERNART et. al. 2008). “A pedagogia da alternância oportuniza meios para que o agricultor se aproprie dos conhecimentos, criando suas próprias condições de trabalho a partir da vivência que ele tem com o conhecimento que ele pode gerar” (MELO; PASSOS, 2012, p. 245).

Nas regiões Norte e Nordeste, ela surgiu na década de 1990, com a criação da Associação Regional das CFRs do Norte e Nordeste (ARCAFAR-Norte e Nordeste), objetivando integração entre as regiões envolvidas e romper o isolamento. No que se refere à questão pedagógica, Melo e Passos (2012) destacam os instrumentos pedagógicos utilizados no estudo em alternância como: a pesquisa participativa, plano de formação, plano de estudo, colocação em comum e fichas pedagógicas, ressaltando que os instrumentos têm caráter avaliativo, na medida em que acompanham o desenvolvimento integral dos jovens agricultores.

Em 2011, o município de Breves inaugurou sua CFR, localizada no rio Mapuá, distrito de São Miguel dos Macacos. Atualmente, a CFR-Mapuá tem duas turmas do ensino fundamental e uma do médio; seu principal desafio se constitui em garantir sua autonomia financeira, administrativa e pedagógica, o que permeia pelo empoderamento das famílias associadas.

A presença da CFR no município representa uma experiência importante na efetivação de uma educação mais próxima da realidade da população marajoara. Porém, cabe ressaltar que embora importante, outras experiências precisam somar-se a esta. Em um município com 21 áreas de assentamento, o Programa Nacional de Educação da reforma Agrária (PRONERA), como política de educação para a população assentada, precisa incorporar as discussões sobre educação nas escolas do campo do Marajó.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Dentre as políticas públicas educacionais, nos delimitaremos no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por ser uma política destinada aos beneficiários da reforma agrária. De acordo com Tavares e Borges (2012), o PRONERA surgiu em 1988, fruto da luta dos movimentos sociais do Campo; a partir dele, milhões de jovens que não tinham acesso à escolarização, seja pela ausência da escola no campo ou pela incompletude da oferta nesse espaço, fatores que contribuiriam para um número expressivo de analfabetismo no campo, assim como a distorção idade/série, ainda presente na realidade camponesa, tiveram acesso à escolarização.

O PRONERA originou-se na ocasião do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) realizado em Brasília, em 1997. Essa mobilização dos trabalhadores resultou na sua implementação, inicialmente vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). Neste momento, segundo Tavares e Borges (2012), se estabeleceu como prioridade a alfabetização de jovens e adultos em razão do alto índice de analfabetos e baixos índices de escolarização entre os beneficiários da reforma agrária, porém os outros níveis e modalidades não foram excluídos.

Em 2001, o PRONERA passa a ser vinculado ao INCRA, sendo os manuais o instrumento que rege suas normas, no entanto, estas devem estar em consonância com as leis e diretrizes educacionais. Por esta razão, o manual de 2004 foi redimensionado para atender a as diretrizes políticas do governo daquele momento em que priorizava a educação em todos os níveis como um direito social (TAVARES; BORGES 2012).

Brasil (2014) enfatiza que o PRONERA é uma política pública de Educação do Campo, instituída pelo Decreto nº 7.352/2010. Seu objetivo é desenvolver projetos educacionais de caráter formal, a serem executados por instituições de ensino, para beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do Crédito Fundiário e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pelo INCRA.

O PRONERA representa não apenas a escolarização dos sujeitos do campo, mas, acima de tudo, firma-se como resistência, tornando legítimo o direito à educação, à terra, à produção e à vida, “representando para os movimentos sociais e sindicais do campo um instrumento de luta para buscar melhores condições de vida no campo, e a educação contribui material e imaterialmente para o alcance deste objetivo da população camponesa” (BRASIL, 2015, p. 9).

Fernandes (2012) no texto intitulado “Reforma Agrária e Educação do Campo”, no governo Lula, aborda a relação entre a luta pela reforma agrária e o nascimento da Educação do Campo, enfatizando que a segunda é fruto da compreensão da reforma agrária como política territorial, ambas contribuindo para a compreensão da transformação da terra em território.

Quando se ultrapassa a compreensão da terra como superfície unidimensional e começa a pensá-la a partir das dimensões do desenvolvimento, das relações sociais que produzem o território como espaço de vida e propriedade da existência da classe camponesa, a terra é transformada em território camponês (FERNANDES, 2012, p. 16).

Molina e Fernandes (2004) ressaltam que os povos dos campos e das florestas têm como base de sua existência o território, pois é ele quem produz a identidade desses sujeitos e garante sua permanência na terra.

Assim, o PRONERA tem contribuído para a compreensão e transformação da terra em território camponês, território de disputa entre o modelo de agricultura camponesa e o agronegócio, este último tido pelo governo brasileiro como o modelo de produção e desenvolvimento do país.

Embora Fernandes (2012) reconheça a educação como impulsionadora do desenvolvimento econômico, político, social consequentemente humano, ele ressalta que quando se trata do Campo, faz-se necessário definir: qual formação se pretende? A quem ela servirá? Essa educação formará para o agronegócio ou para a agricultura familiar?

Nesse sentido, o PRONERA se torna relevante para a população do Campo, por ser oriundo das necessidades dos movimentos sociais do Campo. Fernandes (2012) adverte que essas indagações são fundamentais, pois há diferenças na formação de sujeitos para serem assalariados do agronegócio e agricultores autônomos, exigindo processos de formação de sujeitos distintos para territórios distintos.

A formação voltada para este ou aquele território está intimamente ligada às oportunidades sociais e essas, por sua vez, relacionadas ao processo de desenvolvimento. Desse modo, Sen (2000), ao tratar o desenvolvimento como forma de liberdade, aponta cinco espécies de liberdade sob a ótica instrumental: Liberdade política, disponibilidades econômicas, oportunidades sociais, garantias de transparência, proteção e segurança. Aqui nos deteremos nas oportunidades sociais, por que nelas estão incluídos os serviços de saúde e educação, porém nos limitaremos à educação, pois segundo o autor o acesso à educação facilita na participação econômica.

Para Sen (2000) o desenvolvimento humano tem na economia não o fim, mas o meio para sua conquista, não sendo ela o principal agente deste. Para melhor compreensão, o autor cita a perspectiva de vida dos afro-americanos que, embora residam em um país desenvolvido economicamente, têm a perspectiva de vida inferior aos a que vivem nos países em desenvolvimento. Assim, existe uma relação intrínseca ente pobreza e privação das liberdades; a ausência de políticas educacionais reduz as potencialidades individuais, uma vez que a qualidade da educação possibilita melhores rendimentos econômicos e sociais.

De acordo com Neto Rickmann (2012), o PRONERA traz uma perspectiva emancipatória que rompe com a lógica da política compensatória cristalizada na oferta educacional à população que vive e produz no campo, uma educação que aumenta as potencialidades individuais, possibilitando que o campesinato possa permanecer e produzir em um território que também seja gerador de riqueza, mas que esta reflita em melhor qualidade de vida dos sujeitos que a produzem. Assim, Sen (2000) afirma que o crescimento econômico, além de aumentar os rendimentos privados, permite o alargamento dos serviços sociais. Por outro lado, oportunidades sociais como educação pública e serviços de saúde contribuem para o desenvolvimento econômico.

Nesse sentido, a ausência ou precariedade na oferta da educação não é apenas a privação da liberdade individual, mas anula, ou ao menos minimiza, que o país galgue o tão sonhado degrau de país desenvolvido. Discurso este utilizado para legitimar inúmeras práticas de exploração dos recursos naturais; assim, “O desafio da Educação do Campo, do PRONERA e outras políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos territórios camponeses, numa perspectiva autônoma, é a construção de políticas públicas para a qualificação, ampliando seu potencial econômico” (FERNANDES, 2012, p. 16).

Fernandes (2012) adverte que políticas de Educação do Campo são indissociáveis de políticas de desenvolvimento territorial, pois os movimentos sociais trazem para seu campo de luta não somente a luta pela terra, como também pela escola e pela educação; esta última não tendo como objetivo apenas alfabetizar, mas contribuir para a emancipação dos sujeitos e da afirmação da identidade camponesa. Para o referido autor, é por meio da educação que os paradigmas em disputa são debatidos e questionados; na Educação do Campo esse debate tem como principal objetivo a superação da subalternidade do paradigma agrário frente ao agronegócio.

A educação é lugar estratégico de superação dessa relação desigual, e por compreender sua importância é que surge a Educação do Campo e o PRONERA; portanto, “estas políticas

têm atuado no sentido de fortalecer os assentamentos de reforma agrária e suas organizações para o desenvolvimento humano” (FERNANDES, 2012, p. 19).

O PRONERA, fundamentado na pedagogia do movimento, se constituiu como política gestada nos movimentos sociais e sua mobilização conquistou status de política pública por meio do decreto nº 7.352, que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o instituiu, incorporado suas ações no Plano Plurianual (PPA) do governo federal, garantindo assim o orçamento para sua execução. Esse reconhecimento e demonstração de compromisso por parte do governo é fundamental para a superação da política educacional voltada para o campo, por meio de programas, conferindo ao PRONERA o status de política de estado e não de governo (SANTOS, 2012).

Segundo Santos (2012), a política de Educação do Campo vem sofrendo reações por parte de grupos que questionam a legitimidade do direito dos camponeses, considerando a forma de ingresso, nos cursos ofertados pelo PRONERA, visto que inicialmente o programa limitava-se à oferta do ensino fundamental, mas atualmente atua em todos os níveis e modalidades. A presença de camponeses cursando direito medicina, etc. (ofertados pelo PRONERA) considerados cursos restrito ao espaço urbano e aos filhos da elite, tem incomodado pela sua forma de ingresso, sendo alegado, inclusive, que os camponeses estão tendo um tratamento privilegiado, porém esses questionamentos não se sustentam se considerarmos que esse grupo foi, de acordo com a história, alijado das políticas do estado.

Santos (2012) enfatiza que reconhecer o direito dos camponeses assentados significa reconhecer o acúmulo de saberes originados em suas práticas sociais, logo, nas suas organizações sociais, sendo a presença dos movimentos, na gestão da política de Educação do Campo, legítima, assegurada na LDB, Art. 1º, na qual se afirma que educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Sendo assim, a presença dos movimentos sociais é um direito não somente porque se faz presente na legislação, mas, acima de tudo, porque o reconhecimento e a efetividade do direito à educação à população do Campo são conquistas dos movimentos sociais que introduzem os princípios defendidos pela Educação do Campo às políticas públicas.

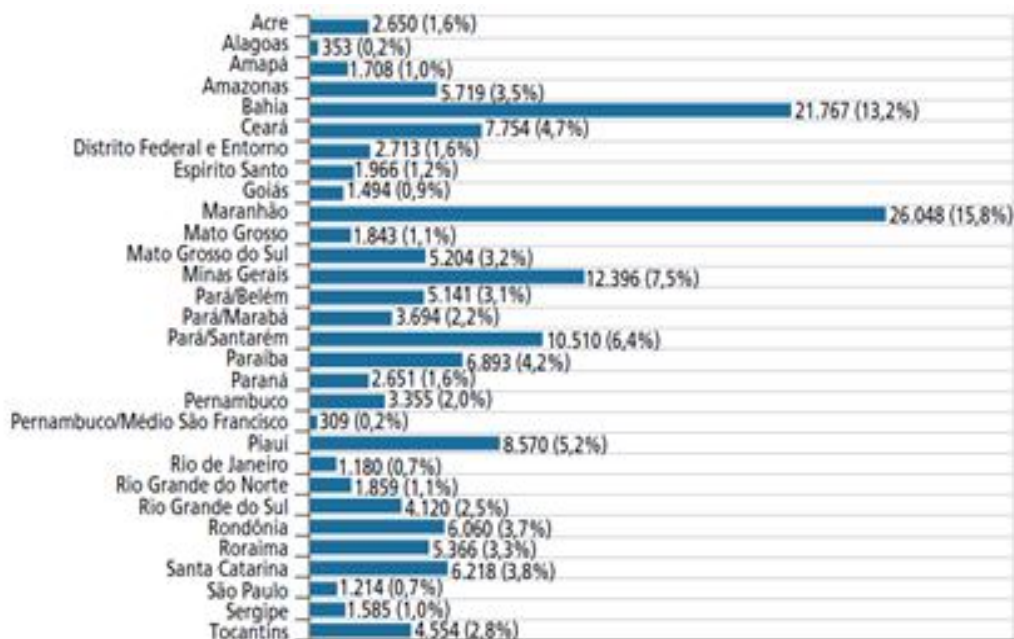
Destarte, Brasil (2014) destaca os princípios norteadores do PRONERA: democratização do acesso à educação, caracterizado pela oferta de uma educação pública, democrática e de qualidade, sem discriminação e cuja responsabilidade central seja dos entes federados e suas instituições responsáveis e parceiras nesse processo; inclusão, tomando a

educação como um direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária; participação que acontece desde a indicação das demandas educacionais até o acompanhamento dos projetos.

Brasil (2014) afirma que o PRONERA ainda traz como princípios norteadores: a interação efetivada por meio das ações e parcerias entre diferentes órgãos, instituições; multiplicação que ocorre não somente pela ampliação de pessoas alfabetizadas, como também por meio da formação de profissional, técnica, agentes mobilizadores e articuladores de políticas públicas para as áreas de reforma agrária; e, por fim, o princípio da parceria, essa é a condição para a realização das ações do PRONERA. Os principais parceiros são os movimentos sociais e sindicais do campo e as instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais.

De acordo com Louzada (2008), os princípios do PRONERA estão vinculados às lutas dos movimentos sociais do Campo, para quem a educação se configura como um espaço privilegiado de resistência, tendo um sentido mais amplo, exercendo importante papel na contestação de saberes considerados universais. Por essa razão, a conflitualidade entre escolas convencionais e escolas dos movimentos é inevitável, pois está em disputa a legitimação dos saberes dos grupos em conflito e, conseqüentemente, a manutenção ou ruptura do modelo capitalista presente na concepção de ensino das escolas convencionais.

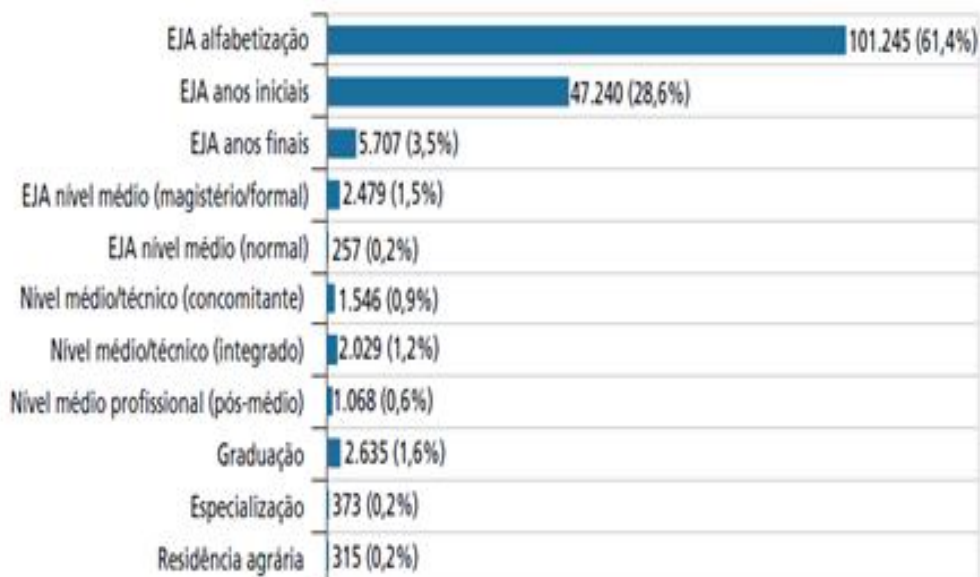
Apesar de importante, a política nacional de Educação do Campo ainda se encontra em processo de afirmação, principalmente nas práticas e agendas municipais. Louzada (2008) aponta que este fator pode estar relacionado ao desconhecimento da concepção da Educação do Campo, uma vez que esta é própria dos movimentos, sendo muitas vezes e desconhecida pelos gestores e pelos próprios trabalhadores rurais, o que inviabiliza ou limita sua concretização.

Gráfico 1 - Matrículas no PRONERA por superintendência.

Fonte: II relatório da PNRA (2015).

Como podemos observar no Gráfico 1, o Estado do Pará tem 5.141 (3,1%) alunos o que representa um número pequeno de beneficiários da reforma agrária atendidos pelo PRONERA, considerando o expressivo número de assentamentos e famílias assentadas no estado, posto que somente o município de Breves possui 21 áreas de assentamento e nenhuma experiência com o Programa. A experiência pontual que ocorreu nessas áreas envolve o PROJOVEM Campo, programa voltado para atender jovens agricultores ou filhos destes de 15 a 29 anos, integrando os saberes da base nacional comum e saberes voltados para a realidade dos educandos.

O Programa Formou 54 jovens em dois anos (2009 a 2011), sendo que depois dessa experiência o município não promoveu outras. Embora importante o saber, faz-se necessário ter clareza que eles dão conta da vida prática da realidade imediata, sendo “necessário confronto e articulação entre o saber social e o saber científico no sentido de aperfeiçoar os conhecimentos e práticas dos sujeitos da ação educativa para fazer avançar a prática produtiva e política do campesinato” (LOUZADA, 2008, p. 16).

Gráfico 2 - Matrículas em cursos do PRONERA por modalidade (1998-2011).

Fonte: II relatório da PNRA (2015).

De acordo com o apresentado no gráfico 2, 101.245 (61,4%) das matrículas ocorrem na EJA alfabetização; isso retrata a ausência de políticas educacionais para a população camponesa, e mais, que é neste espaço que está concentrado o maior número de pessoas analfabetas, retrato da desigualdade produzida pelas políticas estruturais do estado, de modo que os movimentos sociais vêm iniciado o processo de conscientização dessas desigualdades.

Arroyo (2012) ressalta que as políticas compensatórias ou a simples oferta de serviços como educação, saúde etc. sem mudar as políticas estruturais não dão conta de produzir uma sociedade mais igualitária, mas apenas ocultará as estruturas, econômicas e sociais das políticas de estado, principal responsável pela produção e reprodução das desigualdades.

A tabela 1 retrata essa desigualdade quando aponta que a maioria dos jovens que não concluíram o ensino fundamental até os 16 anos está na região do Marajó; esses índices estão relacionados à ausência do estado na Amazônia e na Região de Integração do Marajó.

Brasil (2014) destaca que, a partir de 2003, as atividades desenvolvidas pelo PRONERA na Região Norte recebeu tratamento diferenciado das demais regiões do país, visto que a equipe pedagógica foi distribuída de modo a sanar problemáticas como: a distância entre os assentamentos e as instituições que coordenam o projeto e o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo PRONERA (o acompanhamento se torna difícil pelas precárias condições de acesso à área e frequentes chuvas na região).

Tabela 1 – Percentual de jovens de até 16 anos que não concluíram o ensino eundamental.

Brasil	Norte	Pará	Marajó	Breves
66,7%	53,4%	53,4%	23,2%	21,3%

Fonte: Plano Municipal de Educação de Breves-PA (2015).

Fernandes (2012) salienta o caráter emancipatório do PRONERA embora, considere a política da reforma agrária ainda ancorada na perspectiva compensatória. Nesse sentido, a educação torna-se fundamental, por “procurar contemplar a heterogeneidade, enfatizando o papel dos sujeitos e a importância da educação na sua formação e no desenvolvimento: o campo é colocado como o espaço de vida e relações vividas, produto e produtor de cultura” (LOUZADA, 2008).

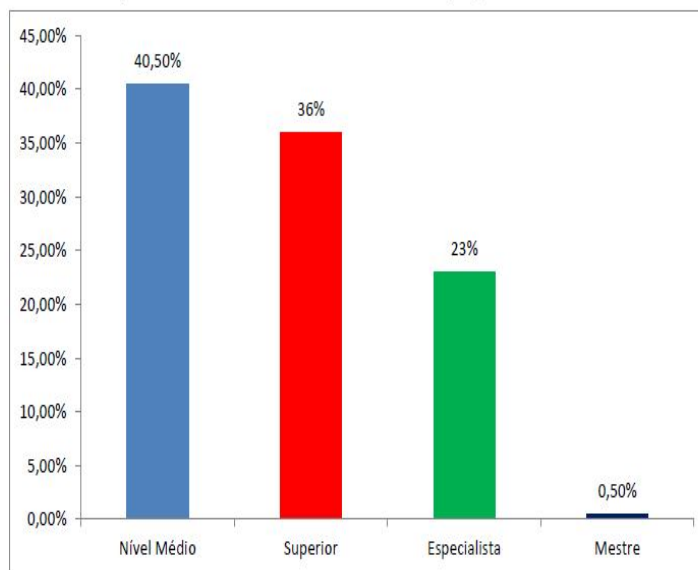
Ao ser elevado ao status de política pública, o PRONERA contribui para que a presença dos sujeitos do campo seja fortalecida: “o papel da educação é imprescindível nesse processo, uma vez que permite a renovação de valores e atitudes, conhecimentos e práticas de pertença a terra” (LOUZADA, 2008, p. 5).

O manual do PRONERA (2015) traz o roteiro para o desenvolvimento do projeto que deverá seguir as seguintes orientações: identificação do projeto, Justificativa, objetivos, proposta teórica e metodológica, recursos humanos e respectivas atribuições no projeto, acompanhamento e avaliação do projeto, impactos e resultados esperados e beneficiários em potencial, tanto da Educação do Campo quanto de áreas da reforma agrária. Dentre as orientações, Brasil (2014) ressalta a elaboração do projeto político pedagógico, a organização do tempo escola e tempo comunidade e a indicação dos procedimentos, critérios e instrumentos avaliativos, materiais didático etc.

O PRONERA também se constitui em demanda, no Plano Municipal de Educação, por parte do coletivo de pais, professores, assentados e sociedade civil, pois a estratégia 8.24 pede a implantação, por meio do PRONERA, de cursos de formação para educadores do campo. O Plano Municipal de Educação do Município de Breves-PME 2015-20125 representa a possibilidade de elevação da escolaridade da população do campo, assim como a formação de educadores (as) pautada nas concepções políticas e pedagógicas da Educação do Campo.

Nesse sentido, Brasil (2015) compreende a formação de professores como uma importante estratégia para a afirmação de uma pedagogia própria capaz de organizar o processo educativo, permitindo, assim, que as potencialidades individuais e coletivas fossem aperfeiçoadas.

Gráfico 3 - Quantitativo de professores da rede municipal por nível de Escolaridade - Ano 2015.



Fonte: PME (2015).

Arroyo (2012) afirma que a concretização de uma política educacional com caráter emancipatório requer professores formados. Nesta perspectiva, contudo, no Município de Breves, conforme o gráfico 3, cerca de 40,50% dos professores da rede municipal de ensino estão atuando com a escolaridade mínima exigida pela LDB. Embora o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica tenha contribuído para elevação da formação de professores da rede municipal e estadual de ensino, a formação de professores voltada para o Campo requer considerar que:

Oferecer aos educadores do campo uma formação específica significa dar resposta a uma problemática que se enquadra numa função social da escola muito requerida pelas organizações sociais envolvidas com a questão do Campo: formar quadros com a visão da realidade do campo, com elementos para a construção de um projeto de nação e de campo; tornar viável a organização dos assentamentos, das pequenas propriedades rurais, equacionar o papel da educação dos coletivos do acampamento e assentamento; garantir seu direito ao reconhecimento, à cultura, à memória e à identidade [...] (REIS; CARVALHO, 2009, p. 59).

Destarte, para autores como Arroyo (2012) e Reis e Carvalho (2009), a formação específica se configura como estratégia para afirmação da identidade e de um novo projeto de desenvolvimento e de campo, compreendendo que o campo não é um território isolado da sociedade, mas que apresenta peculiaridades, sociais, produtivas, econômicas, culturais,

ambientais, etc., que precisam ser consideradas na formação de educadores para que estes possam perceber criticamente esse contexto e o papel que o campo vem exercendo nele e assim, desenvolver condições concretas que os possibilitem atuar nas escolas do campo.

Reis e Carvalho (2009) destacam, dentre outros espaços de formação, o PRONERA, entendendo-o como uma política gestada na práxis dos movimentos sociais do campo, enfatizando que a prevalência da ausência de políticas de formação para os educadores do campo não respalda a construção de um projeto único de escola e de formação à Educação do Campo. O PRONERA vem na contramão da homogeneidade das políticas, acreditando que sendo o campo um espaço plural, assim também devem ser os projetos educativos, reconhecendo a diversidade do Campo. Diante disso, o PRONERA tem como objetivo fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas.

Veiga (2003), em sua obra “Cidades Imaginárias”, ao abordar a “urbanidade” brasileira, destaca que 1/3 (um terço) da população brasileira é rural, podendo não diminuir na década seguinte, contestando o que ele chama de ficção do Brasil em ser urbano, por considerar que em 2010 essa urbanização alcançaria 90%, e 100% em 2030.

De acordo com Brandão (2007), no Brasil, esse processo de urbanização é fortalecido em meados do século XVIII, mas a sociedade permanece predominantemente agrária, tendo essa realidade modificada no século seguinte, por advento da intensificação do modelo capitalista no país.

A tabela 2 indica que o êxodo rural no município de Breves foi intenso no período de 1991 a 2007, porém em 2010 é possível observarmos um equilíbrio entre a população urbana e rural. A busca pela cidade tem, dentre muitos fatores, a ausência do poder público. Nesse sentido, Veiga (2003) adverte ser inadmissível alguém desconhecer a imensa desigualdade que existe entre o Brasil urbano e o Brasil Rural: “Uma desigualdade que se manifesta nas oportunidades, nas escolhas, nas opções e, sobretudo, nos direitos que podem ser efetivamente exercidos por essas duas partes da população” (VEIGA, 2003, p. 44).

A despeito da redução da desigualdade, a liberdade é entendida como principal condutor do fim e do meio para o desenvolvimento e conseqüentemente equidade de oportunidades. Assim, “o desenvolvimento consiste na eliminação da privação de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente” (SEN, 2000, p. 10).

Tabela 2 - População urbana e rural do Município de Breves-PA 1991- 2007-2010.

POPULAÇÃO	ANO		
	1991	2007	2010
URBANA	28.719	43.263	46.561
RURAL	43.421	42.821	46.304
TOTAL	72.240	86.084	92.865

Fonte: Lima (2011).

A tabela 2 aponta que a população rural tinha 46.304 habitantes e a urbana 46.561, em 2010, evidenciando um equilíbrio entre esses espaços. Para Arroyo (2012), o êxodo rural tem entre outros fatos: a inferiorização dos povos do campo; esse fator também é responsável pela compreensão de que enquanto não desconstruída, essa inferiorização dessa população não se libertará, logo não se tornarão visíveis nas políticas educacionais.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária se configura como espaço promotor da liberdade. Sen (2000) considera que o acesso à educação e aos serviços de saúde promove oportunidades e desenvolvimento. Nessa perspectiva, “os princípios do PRONERA baseiam-se na relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial sustentável, como condição essencial para qualificação do modo de vida da população envolvida nos projetos” (BRASIL, 2014, p. 9).

Assim, Sen (2000) considera que a expansão e a garantia das liberdades substantivas individuais contribuem substancialmente para a formação de sujeitos ativos e agentes de mudanças, e não meros receptores de benefícios, no caso educação.

Brasil (2014) apresenta em seus princípios e pressupostos elementos que contribuem para a minimização do que Sen (2000) chama de privação de liberdades (ausência de serviços e de qualidade na ofertas destes) vivenciadas pela população do campo, considerando que nas propostas pedagógicas do PRONERA, em todos os níveis de ensino, devem ter por base a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

Nesse sentido, Sen (2000) enfatiza que o enfoque nas liberdades humanas se contrapõe às visões que se tem sobre desenvolvimento, geralmente atrelando este ao produto interno Bruto (PIB) de um país, considerando o valor do PIB um meio para expandir as liberdades desfrutadas pela sociedade, mas alerta que as liberdades dependem não apenas do PIB, mas de

outros elementos como o acesso aos serviços de educação, saúde e o respeito aos direitos civis. Dessa forma, “o desempenho do crescimento econômico como redutor da pobreza é determinado pelas maneiras como seus frutos são aproveitados” (VEIGA, 2000, p. 45).

Sen (2010), exemplificando a importância das liberdades, lança mão do Japão por entender que o país foi pioneiro na intensificação do crescimento econômico por meio das oportunidades sociais, especialmente a educação. Lembra que o país mesmo antes do processo de industrialização se instalar, já apresentava maior taxa de alfabetização que a Europa, onde a industrialização já se fazia presente décadas antes. Desse modo, o desenvolvimento econômico do Japão foi claramente favorecido pelos recursos humanos estreitamente relacionados com as oportunidades sociais que foram geradas.

Destarte, Veiga (2003) ressalta que os estudos sobre a história econômica mostram que as sociedades que melhor aproveitaram o crescimento econômico foram aquelas que já eram menos desiguais, sendo que o crescimento econômico esteve vinculado a fatores cruciais como menor desigualdade no acesso à educação.

Segundo Veiga (2003), no que tange ao Brasil, o percurso foi inverso, pois o país foi fundado sob bases desiguais, sendo essas desigualdades alargadas pela fragilidade na oferta de serviços essenciais, como a educação.

Essa fragilidade foi que levou os movimentos sociais do campo a lutar por uma educação que contribuísse para a superação das desigualdades sociais que assolam o campo, presentes na concentração de terra, na exploração da força de trabalho do homem e da mulher do campo, na imposição de uma educação compensatória etc. Buscando reduzir essas desigualdades, o PRONERA “promove uma relação teoria-prática que articula o conhecimento da vida com o conhecimento científico. Assim, busca construir uma práxis pedagógica em que o conhecimento esteja a serviço da transformação do campo” (II PNERA, 2015, p. 13).

No entendimento de Arroyo (2012), a luta dos movimentos sociais por escolas expressam um sentido político, pois é por meio desta organização que os saberes são legitimados e ao atrelar a luta pela terra, pelo território, por escola, repolitizam a escola e o direito ao conhecimento, um dos territórios negados a grupos como: mulheres, negros, camponeses entre tantos outros igualmente desiguais no que tange ao acesso a esse direito, de modo que a conquista por escolas e universidades adquire uma dimensão política e ao fazer do conhecimento objeto de conquista, o repolitiza.

Assim, as desigualdades não estão diretamente relacionadas à pobreza, embora esse discurso em muito contribua para que acreditássemos que o crescimento econômico reduziria

a pobreza e as desigualdades; no entanto, é necessário ter a clareza que “a diminuição da pobreza não engendra por si só a redução das desigualdades” (VEIGA, 2003, p. 47).

Nesse sentido, essas desigualdades, denominadas privação de liberdade, estão presentes nas cresças dos ciclos políticos que nos levam a crer que “o desenvolvimento humano (como frequentemente é chamado processo de expansão da educação, dos serviços de saúde e de outras condições da vida humana) é apenas um tipo de luxo que apenas os países mais ricos podem se dá” (SEN, 2000, p. 58).

Segundo Arroyo (2012), os movimentos sociais questionam o conservadorismo do sistema educacional na manutenção de uma escola hegemônica, segregadora, logo, reprodutora de desigualdades. No entanto, reconhece que as conquistas dos movimentos representam avanços tímidos no reconhecimento da diferença na questão do gênero, étnica, racial, rural etc., essas diferenças que, historicamente, foram tornadas desigualdades.

Por esta razão, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária representa o estreitamento dessas diferenças, considerando o decreto 7.352 de 2010, que dispõe sobre educação em áreas da reforma agrária. O Art. 1º reza que a política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

Ainda o Manual de operações do PRONERA (2014, p. 8-9) destaca os fundamentos legais que o balizam:

a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regulamentada pelo Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997;

b) Lei n.º 11.947/2009, art. 33º, que dispõe sobre a instituição do PRONERA no MDA/INCRA e as normas de funcionamento, execução e gestão do Programa;

c) Decreto n.º 7.352/2010, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, art. 11-18;

d) Decreto n.º 6.672, de 02 de dezembro de 2008, art.1º, § 1º que dispõe dos integrantes do Plano Nacional do Crédito Fundiário (PNFC);

e) Resoluções do Conselho Nacional de Educação relativas às normas para o Ensino Superior no Brasil, normas para os cursos Técnicos de Nível Médio e Graduação Tecnológica e, suas alterações;

f) Parecer do CNE/CEB n.º 01/2006 - relativo a dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância e, suas alterações;

g) Resolução CNE/CEB n.º 01/2002 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e, suas alterações;

h) Lei n.º 12.695/2013 que autoriza o PRONERA a pagar bolsas a professores e estudantes;

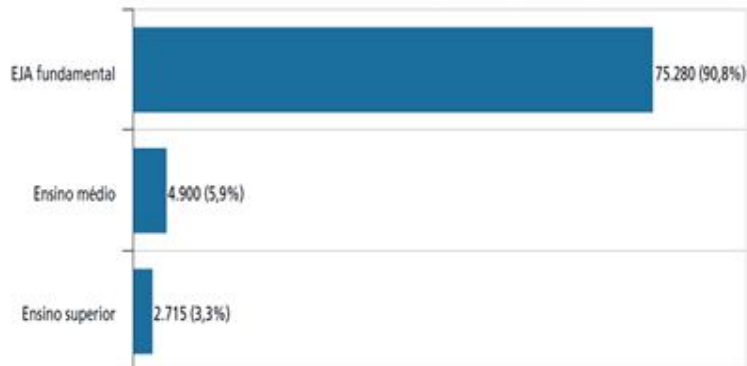
i) Instrução Normativa/INCRA n.º 75, de 19 de novembro de 2012, que estabelece normas regulando o procedimento e os critérios para a concessão e a manutenção de bolsas a professores das redes públicas e a estudantes beneficiários do PRONERA, e suas alterações.

Molina (2009) reconhece os marcos legais como um instrumento que fortalecem a luta dos movimentos sociais pela democratização do acesso dos sujeitos do campo à educação pública de qualidade. E ainda destaca que a legislação se configura como o reconhecimento de direitos e esse reconhecimento se apresenta como um consentimento social e político para sua efetivação.

De fato, os conteúdos das legislações que regem a política de educação do campo, fruto do protagonismo dos movimentos sociais, são dispositivos fundamentais no enfrentamento para a concretude de políticas educacionais que atendam aos anseios da população camponesa, sendo demasiadamente úteis na disputa entre a ideologia da Educação do Campo e do agronegócio nas diferentes esferas (federal, estadual e municipal), agentes promotores de políticas. No entanto, “o estabelecimento das disposições legais é passo importante na exigência do direito à educação dos povos do campo, mas insuficiente para a sua garantia” (MOLINA, 2009, p. 454).

O Decreto 7.352/2010 é um marco legal determinando como função principal, a obrigatoriedade de o Estado brasileiro instituir formas de ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior aos sujeitos do campo.

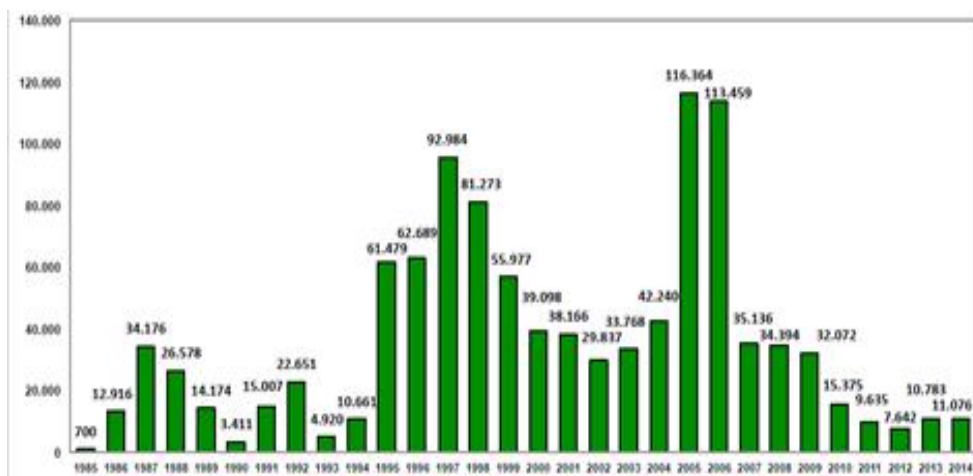
Os dados apresentados no gráfico 4 apontam que 75.280 (90,8%) da população que vive no e do campo têm acesso à escolarização, principalmente no ensino fundamental na modalidade EJA. No que tange à educação superior, a presença de camponeses ainda é tímida 2.715 (3,3%), resultado da ausência de políticas educacionais, afirmação respaldada pelos dados acima, de modo que “o PRONERA tem se tornado, efetivamente, uma estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no país, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento” (MOLINA, 2009, p. 459).

Gráfico 4 - Matrícula final dos cursos do PRONERA por Nível (1998- 2011).

Fonte: II Relatório PNRA (2015).

Ao dispor sobre a política de Educação do Campo, o Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010, no Art. 1º Inciso I, define os beneficiários do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); são eles: “populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2010, p. 1).

Os assentados ainda são, numericamente, os maiores beneficiados pelo PRONERA, mas esse número justifica-se pelas quantidades de assentamentos criados no Brasil, conforme aponta o gráfico 5.

Gráfico 5 - Famílias assentadas e assentamentos criados (1985-2014).

Fonte: Geraldi; Fernandes (2014).

Percebemos no gráfico 5 que a política de criação de assentamentos foi intensificada nos anos de 1998, no governo FHC e em 2005 no governo Lula. Acerca dessa intensificação, Leite (2009) denomina de emergência da questão agrária, que ocorre desde a década de 1990 até os dias atuais. Com a intensificação da criação dos assentamentos, é maior o número de famílias que demanda as políticas destinadas a esse coletivo.

Molina (2009) enfatiza que o atendimento à população assentados tem provocado debates entre governos estaduais e municipais, que julgam ser competência do INCRA a responsabilidade por políticas públicas voltadas para os assentados, fazendo-se necessário compreender que as políticas voltadas para áreas da reforma agrária são de responsabilidade de todos.

O PRONERA é uma política destinada para os assentados da reforma agrária, no entanto, é necessário que os governos, estaduais, municipais, IES, centros de formação por alternância se mobilizem. Assim, o programa constitui-se como uma possibilidade de construção de um novo modelo de desenvolvimento para o campo, de modo que a política de educação estadual e municipal não pode ficar alheia a esse processo.

4 HISTÓRICO SOBRE OS ASSENTAMENTOS E A GESTÃO AGRÁRIA EM BREVES

4.1 Gestão agrária na Amazônia

Neste capítulo, será traçado um breve histórico sobre a gestão agrária em Breves. Para tanto, será necessário um breve apanhado de como a reforma agrária vem acontecendo na região amazônica e quais seus reflexos no município de Breves, na ilha de Marajó.

Diante da posição ocupada pela Amazônia ante as políticas do Estado Brasileiro, Armando Dias Mendes (2013) faz uma analogia sobre o papel desempenhado pela região utilizando as personagens Geny de Chico Buarque de Holanda, a cidadã sem nome, de Ulysses Guimarães, e a enigmática Capitu. A região Amazônica (Geny), muitas vezes, se mostra como a salvadora do país pelos recursos naturais, biodiversidade e, conseqüentemente, como exportadora de matéria prima, porém, assim como Geny, não é reconhecida pelo papel que desempenha no país e, embora importante, logo é esquecida.

Mello (2006) destaca que a região tornou-se prioridade quando o discurso de desenvolvimento do interior do país ecoava, período do reconhecimento científico e das descobertas minerais na Amazônia; em seguida, a região perde essa condição de prioridade, adaptando seu desenvolvimento às necessidades do país.

Como a cidadã sem nome, de Ulysses Guimarães, a Amazônia convive com a insuficiência de conhecimento sobre a região, o que permitiu a difusão de conceitos como: “pulmão do mundo”, desastre e vítima. Ferreira (2009) destaca a dualidade entre a conservação da região (garantia da continuidade da espécie humana, já que a floresta amazônica seria capaz de absorver os gases poluentes expelidos) e sua exploração (diante do abandono por parte do Estado a região poderia despertar o interesse econômico internacional de modo que a tomassem para si). E por fim, Capitu, da obra Dom Casmurro, de Machado de Assis, que, ainda hoje, está envolta a mistérios, assim como a Amazônia, que ainda precisa ser compreendida e ter sua posição repensada pelas políticas nacionais.

As políticas que conduziram o processo de integração da região amazônica estão intrinsecamente ligadas à questão agrária nesta região, pois esse processo ocorreu já pautado no latifúndio, o que permeou toda a história, não só da região, mas do Brasil.

Para Mattei (2006), há três momentos em que a questão agrária é decisiva no forjamento da sociedade brasileira: primeiro com a aprovação da lei da terra, em 1850; o segundo momento se dá com o questionamento do movimento tenentista, levando ao debate a

reestruturação da questão agrária, entre 1920 e 1930, e, por fim, o surgimento das ligas camponesas e posteriormente do movimento dos trabalhadores rurais sem terra.

O estatuto da terra, conhecido como a lei da terra, não só regulariza o uso da terra como fortalece sua função social.

Nas últimas décadas, a sociedade brasileira mostrou-se disposta à realização da reforma agrária, porém a questão esbarra na estrutura política do país, o rompimento dessa estrutura não é tarefa fácil, mas fundamental para a efetiva democratização do Brasil, visto que o acesso à terra é um direito constitucional prescrito no art. 5º inciso XXIII, que trata dos direitos individuais e coletivos em que a posse da terra deverá cumprir sua função social. Assim, “a reforma agrária não é somente uma questão econômica (aumentar a produção agrícola e gerar empregos), mas social e política” (MATTEI, 2006, p. 171).

Contudo, Saquet; Santos (2010) ressaltam que a Constituição Federal de 1988 estabelece a construção de um novo federalismo que se materializa no processo de descentralização estabelecida pela divisão de competências e responsabilidade entre os governos Federal, estaduais e Municipais em que ocorra a distribuição de poder do governo federal, para os estaduais e destes para os municípios. A política de descentralização, de caráter neoliberal, iniciada no governo Collor e intensificada no governo FHC, em que além do afastamento do estado da economia, energizou o processo de privatização, assim como o abandono da política da reforma agrária no país.

Para Mello (2006), o novo pacto federativo impacta fortemente a Amazônia, tanto nas questões ambientais como sociais. A analogia refere-se ao papel que a Amazônia assumiu ao longo da história, o pacto acaba por obrigar a busca pela cooperação da união, principalmente financeira, dada a incapacidade financeira da região, não pela ausência de recursos, mas pelo uso predatório dos mesmos. Assim, “a dimensão social da região, incluindo as intervenções políticas, constitui um paradoxo, por realizar-se destruindo, em nome dos ganhos presentes de poucos, os mais preciosos trunfos para um futuro melhor para todos” (COSTA, 2013, p. 28).

Fernandes (2006), na obra assentamento em debate, alerta sobre os diferentes conceitos que permeiam a reforma agrária, afirmando que estes conceitos circulam no cenário acadêmico, científico, político e social, sendo utilizados por diferentes instituições com objetivos distintos. Assim, o próprio conceito de reforma agrária se territorializa, desterritorializa e se (re)territorializa, tornando-se, antes, um espaço de disputa e poder.

O emprego do termo reforma agrária “varia desde a realização de políticas públicas como créditos agrícolas, assistência técnica, garantia de preços, etc., ao processo de

redistribuição da propriedade da terra, fundamental para mudanças políticas, econômicas e sociais, portanto, territoriais” (FERNANDES, 2006, p. 118).

A região Amazônica, no tocante à reforma agrária, desempenhou importante papel. Bursztyń e Tourneau (2010) destacam a “operação Amazônia”, que assentou 40.000 colonos quando as perspectivas pautavam-se em 300.000. A maioria dos assentados era oriunda da região nordeste, onde os conflitos pela posse da terra eram intensos, e a Amazônia funcionava como uma válvula de escape. Nessa perspectiva, os autores ressaltam ser relevante o debate sobre o papel da reforma agrária e seu impacto territorial na Amazônia.

No plano nacional, a discussão em torno da reforma agrária tomou corpo a partir dos anos de 1950. Em 1962, foi criada a superintendência de política agrária (SUPRA), seguido em 1963 da promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural. Em 1970, foi criado o INCRA. O Instituto tornou-se o organizador da política de terra do governo, no entanto, no lugar de promover uma mudança na estrutura fundiária com a constituição de reforma agrária em terras particulares improdutivas, optou por abrir áreas de ocupação, distribuindo terras públicas em territórios ainda inabitados.

4.1.1 A política de assentamento na Amazônia

A política de reforma agrária na dinâmica do território amazônico representa, de um lado, avanços sociais, evidenciados pelo aumento de áreas assentadas; de outro lado, persistência de problemas ambientais expressos pelo papel dos assentamentos no desflorestamento (TOURNEAU; BURSZTYN, 2010). Essa contradição evidencia-se, principalmente, pela defesa da estratégia ambiental da floresta em pé, em um contexto de assentamentos distribuídos pelo INCRA que está implementando modalidades de assentamentos pautadas no princípio do desenvolvimento sustentável.

Mello (2006), ao tratar da questão territorial na Amazônia, aponta que a região tem sua constituição marcada como um espaço capaz de contribuir para a superação de país do 3º mundo, subdesenvolvido ou, atualmente, em desenvolvimento. Para isso, foram implementados os Planos de Desenvolvimento I – PDI, que fortaleceu a política de integração da Amazônia, e o PDI II, que além de dar continuidade ao processo e integração, ainda adotou estratégias de incentivo à produção na Amazônia, por meio de incentivos fiscais, a exemplo do Polomazônia.

A abertura de novos espaços produtivos na Amazônia, com o slogan “uma terra sem homens (a Amazônia) para homens sem-terra (do nordeste)”, representava a materialização da

dinâmica territorial brasileira assumida pelo INCRA (TOURNEAU; BURSZTYN, 2010). Dessa forma, milhares de migrantes foram atraídos para a região, na perspectiva de ganharem terras devolutas, trabalho nos grandes empreendimentos amazônicos, financiados ou incentivados pelo governo federal ou simplesmente na busca de fortuna com o garimpo. Com isso, cria-se uma importante demanda local por terra.

Tourneau e Bursztyn (2010) esclarecem que esse fenômeno foi reforçado durante os anos de 1980, pois a crise econômica iniciada em 1983 resultou em uma nova onda de migração para a Amazônia e, conseqüentemente, maiores demandas por terra evidenciaram-se na região. Neste contexto, a dimensão de reforma agrária continuou sendo bem menor que a opção pela ocupação Amazônica, que acabou se tornando um espaço de escalpe, principalmente para famílias rurais desempregadas no Nordeste.

De acordo com Loureiro (2007), a atenção dispensada à região amazônica foi estabelecendo, silenciosamente, limitações ao desenvolvimento de enormes contingentes humanos, marginalizados, seja pela falta de acesso à educação ou pela má qualidade da educação que recebiam, unida à ausência do estado na região. Isso contribuiu para a condição que a região ocupa no cenário, local, regional e global.

Contudo, Tourneau e Bursztyn (2010) destacam que o processo de reforma agrária é retomado no início dos anos de 1980. O governo criou um ministério extraordinário para os assuntos fundiários e os grupos Araguaia Tocantins - GETAT e do Baixo Amazonas - GEBAM. Mas os dois grupos limitaram-se à regularização fundiária de posse. A partir de 1985, a questão da reforma agrária passou a ser claramente assumida como uma prioridade nacional. Apesar de mais rápido que nos períodos anteriores, o ritmo dos assentamentos não acompanhou as metas, pois uma parte dos esforços foi para a reforma agrária e outra para a colonização da Amazônia.

A partir de 1995, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) propôs um novo programa de desapropriação e aquisição de terras e assim mais de quatrocentas mil famílias foram assentadas em seus oito anos de mandato. Mantendo a mesma prioridade, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, foram contempladas pela reforma agrária trezentos e três mil famílias, de 2003 a 2008; isto é, no seu primeiro mandato, Lula assentou o que FHC assentou nos seus oito anos de governo. Para Tourneau e Burszty (2010), esses esforços estiveram vinculados à atuação do INCRA, atrelado ao Ministério de Assuntos Fundiários no governo FHC e Ministério do Desenvolvimento Agrário durante o governo Lula, mas com a mesma missão.

De acordo com Girardi e Fernandes (2008), foi também no governo do então presidente Lula que foi aprovada a medida provisória 458/2009, que dispõe sobre a regularização fundiária das ocupações incidentes em terras situadas em áreas da Amazônia legal. Assim, terras com até 1.500 hectares poderão ser regularizadas e utilizadas para fins da reforma agrária; com isso, mantém-se a concentração de terras, usando mais uma vez a Amazônia para não promover, de fato, a reforma agrária em áreas já abertas.

Um traço comum entre os dois períodos históricos é que, mesmo com evidentes áreas improdutivas espalhadas por todo Brasil, os dois governos recorreram à Amazônia como imensa reserva fundiária e assim desenvolveram processos de assentamentos em fazendas desapropriadas ou em áreas de domínio da União, reproduzindo a tendência de resolver o problema de acesso à terra sem incomodar as elites rurais.

Conforme Tourneau e Bursztyn (2010), os assentamentos do INCRA na Amazônia continuam superando os de outras regiões. Desde 2000, a maioria dos lotes abertos está localizado na referida região. Essas áreas de assentamentos tornam-se um dos principais elementos no mundo rural na Amazônia Legal. No entanto, existe abandono de lotes e dificuldades de ocupar todos os lotes criados nos assentamentos. Essas dificuldades levaram o INCRA a criar diversas modalidades de assentamentos, objetivando resolver as crescentes preocupações com os impactos ambientais de seus projetos e adaptar os assentamentos ao ambiente florestal.

Assim, as modalidades de reforma agrária na Amazônia envolvem: assentamentos agrícolas clássicos, Projeto de Integração (PIC), Projeto de Assentamento Dirigido (PAD), Projeto de Assentamento Rápido (PAR) e outros atuais Projetos de Assentamentos (PA); assentamentos agroextrativistas, Projetos de Assentamentos Extrativistas ou Agroextrativistas (PAE); assentamentos agroflorestais (Polos Agroflorestais – PE ou Projetos de Desenvolvimento Sustentável – PDS); formas descentralizadas (antigamente Projetos de Assentamento Conjunto (PAC), em parcerias com firmas privadas e atualmente Projeto de Assentamento Casulo (PC), em parceria com as prefeituras) (TOURNEAU; BURSZTYN, 2010). De modo geral, os projetos clássicos de assentamento continuam sendo os mais numerosos, mas desde 2003 a modalidade PAE e PDS vêm apresentando forte crescimento.

No geral, pode-se dizer que os assentamentos na Amazônia não se constituem de forma planejada, pois são consumados, principalmente, a partir das terras já ocupadas (TOURNEAU; BURSZTYN, 2010). Essa atuação do INCRA vem trazendo vários problemas por constituir assentamentos em áreas de florestas, dificultar o planejamento, regularizar de forma desigual os lotes familiares, além de limitar a política agrária, essencialmente a

regularização fundiária ao invés de focar na reforma agrária como política de estratégia territorial, social e econômica.

No que tange aos assentamentos, a Amazônia é a região onde a instalação ocorreu com maior intensidade ou quase que exclusivamente. Brasil (2005) aponta que a região norte do país conta com 49,3% da área desapropriada e 32,7 das famílias assentadas estão na referida região.

Segundo Bursztyn e Tourneau (2010), a presença dos assentamentos na região gera diversos debates sobre a contribuição destes, para o aumento do desmatamento na Amazônia. Cerca de 43% dos projetos de assentamentos apresentam uma taxa de desmatamento superior ao permitido pelo código florestal (75%); parte desse desmatamento está relacionada ao tamanho dos lotes, que são insuficientes para a agricultura familiar, seguido da utilização de áreas para pastagem e ainda ao avanço de muitos proprietários sobre a floresta, resultado do processo de desapropriação de terras.

Para Mello (2006), os projetos de assentamentos reproduzem a antiga prática de colonização, sobretudo, porque ocupa terras pouco estruturadas, isso porque, embora o governo classifique os assentamentos como uma política, principalmente, social ela também tem como pano de fundo diminuir as pressões de movimentos sociais, como o MST, que luta pela efetivação da reforma agrária. Ainda de acordo com a autora, o relatório apresentado pelo INCRA aponta que a política de assentamento gera: redução no custo por famílias assentadas, redução nos valores de indenização (pagos na desapropriação de terras) e redução nos recursos aplicados em infraestrutura.

Nesse sentido, Girardi e Fernandes (2008), no texto *A luta pela reforma agrária e a política de assentamentos rurais no Brasil: a reforma agrária conservadora*, afirmam que, na verdade, o Brasil ainda não promoveu, de fato, a reforma agrária devido à sua estrutura fundiária, principalmente das regiões de ocupação consolidada. Segundo Girardi e Fernandes (2008), essas regiões têm maior concentração de terra, assim como camponeses expropriados, devido à modernização da agricultura e industrialização do país.

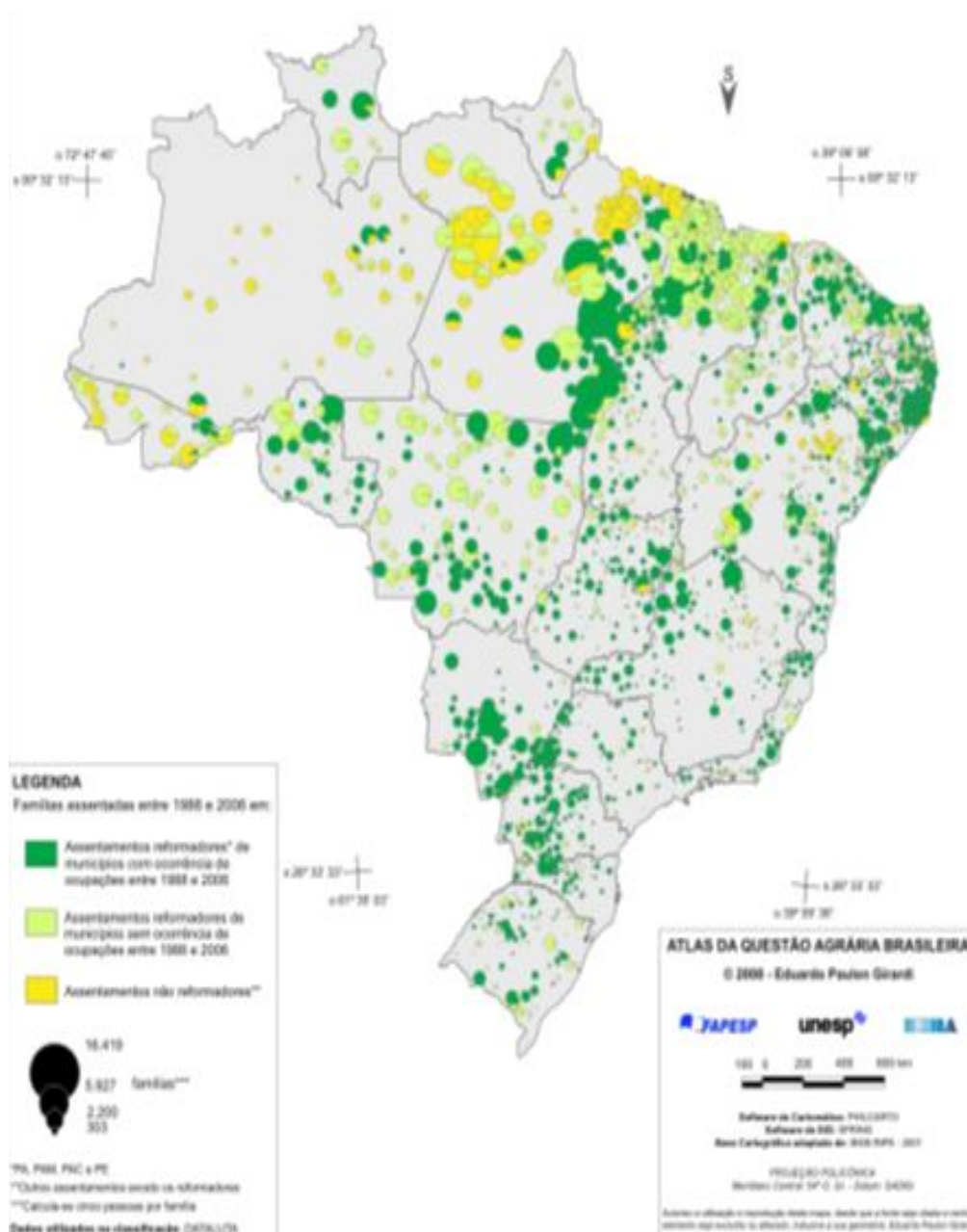
Destarte, Girardi e Fernandes (2008) reconhecem que a ocupação e a criação dos assentamentos representa a recriação do campesinato, como resposta ao movimento socioterritoriais que, em princípio, representariam a conquista da terra. Porém, a criação de assentamentos é apenas parte da luta, pois ainda será necessário conquistar condições de vida e meios para que a agricultura camponesa se desenvolva; para isso, é imprescindível a busca de modelos de desenvolvimento profícuo para este fim.

Assim, a reforma agrária no Brasil seria responsável pela resolução de muitos problemas do país, dentre eles a produção de alimentos, permitindo que maior parte da população brasileira tivesse acesso a eles. No entanto, a política da reforma agrária tem se reduzido à criação de assentamentos rurais e concessão de crédito aos camponeses, ao passo que “uma reforma agrária completa no Brasil deve, simultaneamente, reformar a estrutura fundiária do país, possibilitar o acesso do camponês à terra e fornece-lhe condições básicas de vida e produção” (GIRARDI; FERNANDES, 2008, p. 6).

Girardi e Fernandes (2008), ao abordarem a reforma agrária como uma política conservadora, destacam a formulação, a exemplo do II Plano Nacional da Reforma Agrária (PNRA), em que a compreensão que se tem da mesma é alargada; porém, no momento de execução, recorre-se a práticas conservadoras, como os assentamentos rurais, que não representam mudanças estruturais na organização fundiária do Brasil, conservando a estrutura fundiária das regiões de ocupação consolidada (Centro Sul e Nordeste), desobedecendo os preceitos constitucionais do Art. 186 que trata da função social da terra e mantendo a histórica concentração de terras no país.

Assim, Girardi e Fernandes (2008) classificam os assentamentos em reformadores e não reformadores. São assentamentos reformadores aqueles em que ocorre a desapropriação da terra. Os assentamentos não reformadores são aqueles em que é promovida a regularização fundiária, ou seja, concessão de direito ao uso da terra; geralmente essas terras já eram ocupadas, mas os ocupantes não possuíam a documentação que lhes conferiam direitos sobre a mesma.

Mapa 1 - Famílias assentadas e tipo de assentamento (1988-2006).



Fonte: Girardi e Fernandes (2008).

Podemos observar no Mapa 1 o aumento dos assentamentos não reformadores. Dentre as muitas razões para o aumento do número de assentamentos não reformadores, além do fato da não alteração da estrutura fundiária, podemos citar a Medida Provisória 2.109-52, de 24 de maio de 2001, sancionada no governo FHC, que criminalizava as ocupações, utilizando de medidas coercitivas, como a não vistoria de imóveis oriundos de ocupação pelo período de dois anos e a exclusão dos trabalhadores de programas da reforma agrária. Todos esses

elementos contribuíram para a redução das ocupações, pois são as pressões dos movimentos sociais que impulsionam o assentamento das famílias.

Entretanto, de acordo com Girardi e Fernandes (2008), com a chegada do ex-presidente Lula ao governo, as ocupações voltaram a crescer e o número de famílias assentadas se aproximou ao do primeiro mandato de FHC. Nos oito anos de governo FHC foram assentadas 457.668, e no primeiro mandato de Lula 252.019 contemplando 63% das 400 mil famílias prevista no II PNRA.

Os dados sobre as famílias assentadas nos governos FHC e Lula levam Girardi e Fernandes (2008) a afirmarem que a reforma agrária no Brasil é conservadora, pois consideram que o assentamento de famílias ocorreu principalmente no Norte, região que apresenta menor número de ocupação. Este fato reforça o conservadorismo da reforma agrária, visto que nessa região não se faz necessário a desapropriação de terras, assim como o valor da terra é menor que de regiões de ocupação consolidada.

Segundo Girardi e Fernandes (2008), de 1988 a 2006, apenas 5% das ocupações ocorreram na região Norte, no entanto, 40% das famílias assentadas nesse período receberam lotes nessa região. Essa oposição norte/sul indica que os assentamentos rurais não dão conta da reforma agrária, pois mantêm o conflito e não promove o desenvolvimento, evidenciando a ineficácia regional da política agrária.

As regiões de ocupação consolidada além de possuir maior concentração populacional, “são caracterizadas pela melhor infraestrutura para produção, maior mercado consumidor e acesso a serviços básicos como educação, saúde, energia elétrica e saneamento básico”. A região amazônica, onde a reforma agrária se efetiva, não dispõe da infraestrutura, com isso impossibilita o desenvolvimento político, econômico e social dos assentados da reforma agrária (GIRARDI; FERNANDES, 2008, p. 11). Desse modo, somente a reforma da estrutura fundiária permitirá que camponeses expropriados vivam autonomamente da agricultura.

Girardi e Fernandes (2008) enfatizam que a região de fronteira na Amazônia, usada para fins da reforma agrária, não dispõe de infraestrutura necessária para garantir qualidade de vida para as famílias assentadas; as terras dessa região são menos onerosas para o governo e a falta de viabilidade de estrutura contribui para que os custos com a questão agrária seja reduzido, atingindo assim o objetivo do governo de gastar menos assentando o maior número de pessoas sem preocupação com a qualidade de vidas dos assentados.

Segundo Girardi e Fernandes (2008), os assentamentos rurais, sobretudo os não reformadores, foram criados principalmente na Amazônia, com a assimilação de projetos ambientais e de ocupação da região. Mas, apesar de a política de assentamento fazer parte da

ocupação da região, quando analisamos a área total ocupada percebemos que a pecuária é a principal responsável pela ocupação da Amazônia. Assim, “embora a Amazônia seja o principal escape para o desenvolvimento da política de assentamentos rurais, não podemos associar o processo ocupação da região exclusivamente ou majoritariamente aos assentamentos” (GIRARDI; FERNANDES, 2008, p. 11).

Para Girardi e Fernandes (2008), a política de criação de assentamentos, principalmente na Amazônia, além de conservadora, não consegue sequer frear a migração campo-cidade, pois as famílias assentadas não conseguem se manter no campo diante da falta de infraestrutura e diminuição dos postos de trabalho. Contudo, os autores atribuem a ausência de criação de novos postos de trabalho no campo à criação dos assentamentos não reformadores, pois muitos dos postos de trabalhos já existiam, ocorrendo apenas a inserção dessa população na política agrária por meio da legalização do uso e posse da terra.

De acordo com Girardi e Fernandes (2008), a reforma agrária é conservadora não por utilizar a região de fronteira na Amazônia ou pela criação de assentamentos não reformadores, eles são legítimos, garantem o reconhecimento dos povos das águas e florestas e a territorialização do campesinato. O que torna a política da reforma agrária conservadora é a utilização dessa região para não reformar as regiões de ocupação consolidada, para não promover, de fato, a reforma na estrutura fundiária Brasileira.

Brasil (2006), ao tratar da questão da reforma agrária, aponta que a distribuição da posse da terra é um dos indicadores mais relevantes para medir o caráter democrático de uma sociedade como a brasileira, que tem como a base de sua constituição o setor agrário. Entretanto, segundo Bursztyn e Tourneau (2010), a Amazônia permanece uma das regiões mais usadas para esse fim. Dentre as razões, os autores destacam as questões de ordem política, já que a promoção da reforma agrária tem um custo elevado. A solução encontrada foi a desapropriação de terras na região amazônica, cuja documentação é frágil, porém resguardando as terras com titulação antiga e legitimada, mesmo que estas não cumpram sua função social.

Nesse sentido, o Estatuto da Terra, de 1964, define a reforma agrária como:

um conjunto de medidas para promover a melhor distribuição da terra mediante modificações no regime de posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social, desenvolvimento rural sustentável e aumento de produção (ESTATUTO DA TERRA, 1964, p. 1).

O Governo federal, por meio do INCRA, vem implementando a política agrária; uma das ações é a criação de projetos de assentamento agroextrativistas. Dentre os critérios

estabelecidos, por meio da portaria nº 6 de janeiro de 2013, expedida pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário, que dispõe sobre os critérios para priorização e escolha das áreas, Observado o disposto no art. 2º da Lei nº 8.629 de 25 de fevereiro de 1993, apregoa que devem ser levados em consideração vários indicadores, dentre eles, a densidade de população em situação de pobreza extrema no meio rural.

4.1.2 Assentamentos e a gestão agrária em Breves

A questão agrária no Município de Breves inicia com o nascimento do referido município. De acordo com Lima (2011), foi destinada aos irmãos portugueses Manoel Breves Fernandes e Ângelo Fernandes Breves uma sesmaria, em 1738, às margens do rio Parauaú.

Já no início de sua formação, o Município de Breves apresenta a concentração de terra e assim permanece durante parte de sua história. Os conflitos fundiários eram, geralmente, silenciados pelos latifundiários da região.

De acordo com o presidente do SINDITRAF, os conflitos agrários sempre existiram, mas foram intensificados principalmente no apogeu do ciclo da madeira. A “questão do conflito pela terra foi mais acentuada no período da madeira porque as pessoas usavam muito a terra para tirar a madeira, usavam o terreno dos outros” (ENTREVISTADO 2).

Leite et al. (2004) esclarece que o conflito nem sempre envolve o uso da violência, embora a percebamos nos relatos do entrevistado que informa ser frequente alguém intitular-se dono da terra, chegar e expulsar o morador, ameaçando-o, ou ainda, retirando madeira e derrubando os açaiçais para extração do palmito, mantendo o morador, que cultivava a terra e estava estabelecido no lugar, em condição de subalternidade.

Acontece que aqui no Marajó, nós temos famílias que estão há cinco, seis gerações morando quase no mesmo lugar, mas que não tinham um documento efetivo dizendo que aquilo era dele, e nós tínhamos pessoas que trabalhavam, que moravam numa terra de alguém que morava fora, por exemplo, de Breves, morava para Belém, que tinha um documento dizendo que aquilo era dele e que a pessoa trabalhava na forma de metade, metade da produção era destinado para a pessoa que se dizia dona, então nós tínhamos muito isso (ENTREVISTADO 8).

Corrêa e Pinheiro (2010), ao analisar a importância dos PAEs para a regularização fundiária em Abaetetuba, no estado do Pará, destacam que as áreas de várzea, onde a maioria dos ribeirinhos residem, são de domínio da união, mas que por meio da Secretaria de

Patrimônio da União (SRPU) e INCRA pode-se emitir o termo de concessão de uso, ou seja, não há transferência de domínio, mas direito ao uso do solo e dos recursos naturais.

No Município de Breves, a questão agrária envolvia a presença de latifundiários que conseguiram as terras, em grande parte, por: influência política; poder aquisitivo; desconhecimento dos cartórios locais, que emitiam documento cartorário a esses latifundiários que se intitulavam donos de grandes extensões de terras. “Infelizmente, as políticas envolvendo as questões de terra são muito frágeis no Brasil. Hoje qualquer pessoa, às vezes, chega e registra um pedaço de terra, gente que tem dinheiro” (ENTREVISTADO 9).

A criação dos PAEs no município foi motivada, principalmente, pela regularização fundiária, pois de acordo com o entrevistado 1, tanto as questões mencionadas acima como a presença de grilagem de terra no Município de Gurupá contribuíram para que um pequeno grupo envolvendo Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Organizações não governamentais (ONGs) (FASE) e Associação Irmã, representada pelo, atualmente, vereador professor Nena, iniciassem as discussões sobre a questão fundiária.

Esse grupo participou de vários Seminários que discutiam a questão do Manejo Florestal Sustentável, realizados nos municípios de Afuá, Anajás, Breves, Gurupá e Portel. Cabe destacar que os referidos seminários foram organizados pela Fase Gurupá na pessoa do Sr. Carlos Pantoja Ramos. Com o encaminhamento, eram produzidas cartas e encaminhadas às autoridades competentes, contendo as deliberações e proposições dos participantes.

Segundo Corrêa e Pinheiro (2010), a criação do PAE Ilha Campompema (PA), em Abaetetuba, resultou da iniciativa da população ribeirinha que buscou os órgãos competentes para realizar a regularização fundiária da área. No PAE Ilha dos Macacos, essa iniciativa parte do grupo que participou dos seminários que decidiram iniciar uma experiência.

Nós escolhemos o rio Jupatituba, que é uma área ali na comunidade São João, e lá foi feita a primeira oficina em três dias. Bom, findando a oficina e aí houve as indagações: e agora? O que nós aprendemos vai ficar aí parado? Ou nós vamos colocar em prática o que foi discutido? (ENTREVISTADO 9).

As indagações conduziram ao levantamento das questões fundiárias da área com a participação ativa da FASE: “as ONGs, nesse caso, deram o suporte técnico às comunidades, promovendo o intercâmbio entre a comunidade e instituições públicas” (PROVÁRZEA, 2005, p.34).

Assim, de acordo com os entrevistados 8 e 9, a criação do PAE Ilha dos Macacos seguiu as seguintes etapas: realização dos seminários, organização local e realização de oficinas sobre regularização fundiária, de modo que:

Primeiro foi dado cursos sobre regularização fundiária, as formas de regularização fundiária, era explicado o que era um PAE o que era uma reserva, o que era uma reserva extrativista, uma RESEX, uma UC unidade de conservação enfim todas as formas que têm de regularização fundiária foi explicado, foi dado um curso sobre associativismo e cooperativismo também lá para os moradores, e foi fundada a associação, que é o primeiro assentamento que recebeu o nome de ASTARJU (ENTREVISTADO 9).

Segundo o entrevistado 9, dentre as várias formas de regularização fundiária, os envolvidos optaram pela modalidade de Assentamento Agroextrativista. Essa modalidade é entendida por Santana et al. (2012) como a que melhor se aproxima da realidade das comunidades tradicionais, uma vez que a agricultura familiar e as atividades extrativistas são estimuladas por meio de atividades economicamente viáveis e ecologicamente sustentáveis.

Brasil (2011) enfatiza que a política de assentamento agroextrativista é destinada a populações tradicionais (produtores familiares, extrativistas, ribeirinhos, pescadores artesanais), por ser um segmento social excluído pelo modelo de desenvolvimento tradicional por estarem situados em regiões com baixo índice de desenvolvimento humano (em torno de 95% das famílias possuem renda média de até 01 salário mínimo), e por possuírem baixo nível de organização socioeconômica e Acentuado índice de analfabetismo e de sub-registro.

Silva e Simoniam (2015) esclarecem que o conceito de população tradicional surge na Amazônia Brasileira nas décadas de 1970/1980, fruto de produções teóricas e práticas que surgem a partir de demandas fundiárias, social e ambiental dos grupos humanos que ocuparam a região, principalmente no ciclo da borracha. Os autores afirmam que o conceito de população tradicional está ligado ao modo de vida, sustentabilidade ambiental, produção de saberes e práticas sociais e culturais.

Silveira e Wiggers (2013) esclarecem as diferenças entre as modalidades de assentamento. Assim, o assentamento agrário desloca ou aloca as pessoas que não tinham terra em uma determinada área; a modalidade (PAE) tem como objetivo demarcar uma área já ocupada pela população extrativista e ribeirinha. Nesse sentido, o PAE se estabelece em um espaço onde as relações sociais já estão estabelecidas, assim como a forma de organização da comunidade assentada.

Brasil (2011) define os assentamentos agroextrativistas como uma modalidade de regularização fundiária que pode ser federal (criado pelo INCRA) ou estadual (criado pelo ITERPA). Essa modalidade visa beneficiar as famílias que vivem dos recursos da floresta para que tenham como base produtiva atividades economicamente viáveis e ecologicamente sustentáveis. De acordo com o INCRA (2014), a implantação dos assentamentos compõe algumas etapas.

A Figura 1 apresenta as diferentes etapas do projeto de assentamento. Dentre as etapas, a estruturação é a que demanda maior tempo, pois esta fase depende que as políticas públicas se materializem neste território, passando em seguida à consolidação do PAE. Assim, a portaria 080/2002 estabelece a denominação e conceito dos orientadores dos assentamentos integrantes do Programa Nacional de Reforma Agrária, esclarecendo que são várias as fases de implementação do assentamento:

Figura 1 - Da criação a estruturação dos projetos de assentamentos.



Fonte: INCRA (2014).

A primeira fase, conforme ilustra a figura 1, se caracteriza pelo Pré-Projeto de Assentamento, em que os imóveis já se encontram selecionados e decretados para a desapropriação, ou pré-selecionados para a aquisição pelos programas de crédito fundiário, sendo preparados sob os aspectos técnicos e jurídicos para receber as famílias classificadas como pré-assentadas, selecionadas para projetos em elaboração.

Em seguida, temos o Assentamento em Criação. Nesta fase, a clientela encontra-se já selecionada pelos programas de acesso à terra e aguardando a elaboração da Relação do Beneficiário (RB), para ser assentada em imóvel já devidamente identificado, em vias de desapropriação, arrecadação ou aquisição, cujos cadastros estejam disponíveis nos bancos de dados de identificação do INCRA (SIPRA), Banco da Terra/BT (SIBT) e Programa de Combate à Pobreza Rural/PCPR (SICPR).

Na terceira fase, com o Assentamento criado, com os imóveis já sob o domínio ou posse do INCRA na condição permissiva de ingresso das famílias selecionadas, se avança para o processo de legitimação do direito ao uso da terra, com a assinatura de respectivos contratos de assentamento. Seguida da fase do Assentamento em Instalação, cujos beneficiários encontram-se em instalação do imóvel, deve-se caminhar para a etapa da construção do Plano de Desenvolvimento do Assentamento (PDA), de natureza obrigatoriamente participativa, com a concessão dos créditos de apoio à instalação.

Após a terceira fase, segue-se para a estruturação do assentamento, caracterizada pela implantação de infraestrutura básica: abastecimento de água; eletrificação rural; estradas vicinais; e edificação de moradias. Após todas essas fases, temos a consolidação do projeto de assentamento, em que os beneficiários já se encontram instalados, com dotação de infraestrutura básica e acesso ao PRONAF-A, estando em fase de titulação definitiva, cujas famílias já possuem condições socioeconômicas de migrar para as outras linhas de financiamento do Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar-Pronaf.

O município de Breves tem, atualmente, 21 assentamentos agroextrativistas. De acordo com os relatos, apenas o PAE Ilha dos macacos foi criado a partir do debate da comunidade envolvida; os demais foram criados por meio da decisão isolada do STR:

O sindicato, na época que eu era presidente, eu conhecia a realidade, também passei a fazer os ofícios solicitando, como a gente tinha um conhecimento e conhecia o superintendente que veio, que trabalhava no sindicalismo rural e já nos conhecíamos há bastante tempo, ficou mais fácil, aí solicitamos. O sindicato solicitava, aí mandavam os técnicos e aprovavam. Breves conta hoje com 21 assentamentos, os municípios que mais têm assentamento no Marajó (ENTREVISTADO 8).

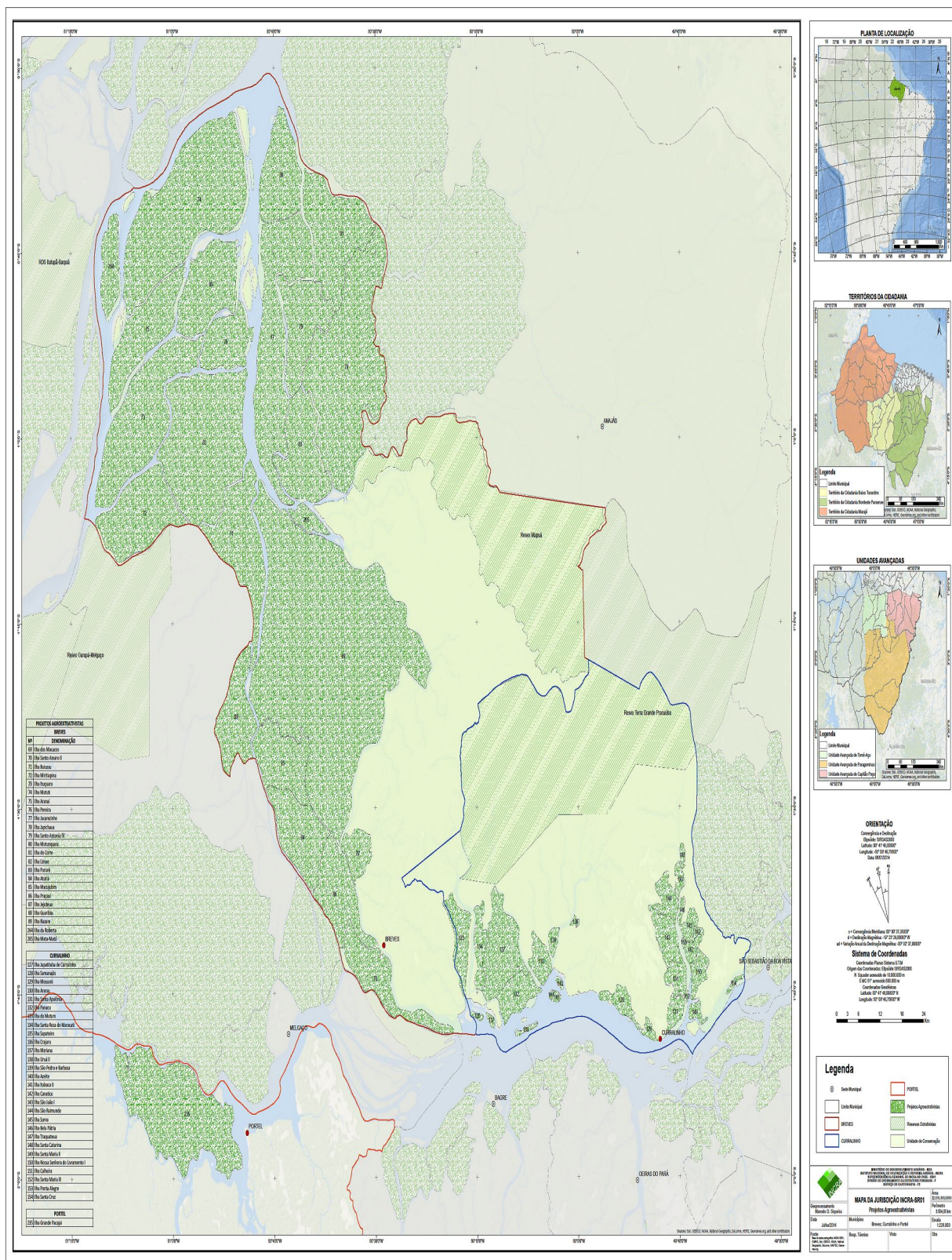
A condução do processo para a criação dos PAEs no município não envolveu a comunidade que não compreende sua condição de assentado e menos ainda os gestores que, em sua maioria, sequer têm conhecimento da presença dos assentamentos, o que dificulta a elaboração de políticas específicas para esses sujeitos.

O Mapa 2 confirma o relato do entrevistado 8, pois ao observamos as áreas de Assentamento Agroextrativista criadas na Região de Integração do Marajó, constatamos que o município de Breves é o que apresenta maior número de assentamentos agroextrativistas. A criação de assentamentos vai ao encontro de uma demanda histórica na região: a regularização fundiária. No entanto, a presença dos PAEs na Região produz impactos ambientais, sociais e econômicos que ainda precisam ser estudados, considerando que a presença dos PAEs é relativamente nova na região.

A criação de áreas de assentamento muda a organização desses espaços, inclusive a divisão da área rural em distritos, visto que os assentamentos estão organizados de forma diferente, de modo que muitas ilhas territorialmente perpassam por diferentes distritos. Assim, a dinâmica territorial foi modificada, sendo necessário pensar as políticas a partir das áreas de assentamento e não mais por distritos, como acontecia.

Além das áreas de assentamento (vinte uma), o município de Breves conta ainda com uma reserva extrativista, localizada no Rio Mapuá. A reserva surge de conflitos pela posse da terra, em que uma empresa se denominava dona da terra e pedia a retirada dos moradores da área. Em 2005, o Governo Federal publicou o decreto que tornava a área unidade de conservação, mantendo a população tradicional, mas as atividades produtivas desenvolvidas foram modificadas, buscando atender os preceitos da sustentabilidade.

Mapa 2 - Assentamentos criados na Região do Marajó.



Fonte: INCRA (2016).

Diante desse contexto, os PAEs no Município de Breves, em sua maioria, encontram-se em fase de estruturação, considerando que muitos assentados não tiveram acesso às políticas que consolidam a estruturação dos assentamentos, como saúde, educação, abastecimento de água, energia elétrica, estrutura para escoamento da produção etc. Para Sen (2000), a expansão do custeio público é fundamental para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, assim como para o desenvolvimento econômico, principalmente de países pobres.

Destarte, a criação dos PAEs no município de Breves sinaliza a expansão de custeio para os assentados, pois além da regularização fundiária, move questões como: “a questão do movimento do campo, do Movimento Político e a questão da organização, inclusive para acessar as políticas públicas” (ENTREVISTADO 9). Cabe frisar, que o PAE Ilha dos Macacos é a ilha com maior área, correspondente a 129.491,2027 ha com 1.521 famílias assentadas, no entanto a área inicial era bem menor, sendo ampliada no momento da demarcação pelo INCRA, que notificado para a vistoria do projeto enviou os técnicos que emitiram parecer favorável ao projeto do assentamento. “Bom, ele (INCRA) mandou a equipe para mapear a ilha, e quando foram fazer, aí eles disseram que não podia fazer num pedaço da ilha, tinha que fazer a ilha toda” (ENTREVISTADO 8).

O tamanho da área dos assentamentos é apontado como um desafio tanto para a gestão quanto para compreensão dos assentados sobre sua nova condição; cabe o exemplo do PAE ilha dos macacos, que teve sua área ampliada, porém aqueles cuja área não era prevista não participaram das discussões para a criação do referido PAE. De modo que:

A Ilha dos Macacos foi ampliada, até hoje nós temos muita reclamação em relação a isso, tem gente que não entende, e ainda tem gente que paga a sua mensalidade para sua associação e acha que tá pagando a casa, e não é assim, tem gente que acha que por estar na ilha tem direito à casa e não é só isso e falta muito esse debate de esclarecimento porque a casa é importante? É mais o assentamento, não é essa questão (ENTREVISTADO 9).

A presença dos assentamentos na realidade Brasileira representa, segundo Bergamasco (1997), uma nova forma de produzir relação com o tempo, o trabalho e novas formas de relações sociais. Sauer (2005) esclarece que o assentamento é um espaço geograficamente delimitado que abarca um grupo de famílias beneficiadas por programas governamentais da reforma agrária. De acordo com o INCRA (2014), assentamento é um conjunto de unidades interdependentes entre si, onde anteriormente existia um imóvel rural cujo proprietário era um único morador. Para Corrêa e Pinheiro (2010) os PAEs surgem como possibilidade de superação do padrão de pobreza há muito vivenciado pela população ribeirinha. Assim, a tentativa de promover o desenvolvimento humano da região de integração do Marajó o INCRA cria os assentamentos agroextrativistas.

5 MÉTODOS E METODOLOGIA

A metodologia que norteou este trabalho envolveu os seguintes componentes: método de abordagem, métodos de procedimento, técnicas e delimitação do universo da pesquisa. Em sequência, desenvolveram-se as fases de seleção, codificação, análise e interpretação dos dados de forma a identificar a relação entre a efetividade de políticas públicas educacionais e o desenvolvimento humano em áreas de assentamento agroextrativistas no município de Breves-PA.

Para análise do referido vínculo entre efetividade, políticas públicas e desenvolvimento humano, optou-se pelo método de abordagem indutivo, pois acredita-se que o caso particular do assentamento da Ilha dos Macacos pode fornecer informações importantes que poderão nortear resultados mais amplos sobre o presente estudo. Como argumenta Marconi e Lakatos (2003), a indução parte de dados particulares para depois inserir-se em uma provável verdade universal.

Dentre os métodos de procedimentos, optou-se pelo monográfico ou estudo de caso que de acordo com Yin (2005) trata-se de uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real. O objetivo é capturar as circunstâncias e condições de uma situação, lugar ou cotidiano, pois as lições que se aprendem desses casos podem fornecer informações sobre as experiências da pessoa ou instituição usual.

Conforme Marconi e Lakatos (2003), todos os casos que se estude com profundidade podem ser considerados representações de outras realidades ou de outros casos semelhantes. Assim, método monográfico ou de caso consiste em um estudo de determinados indivíduos grupos ou comunidades, objetivando a obtenção de fatores que influenciam na realidade estudada.

As técnicas correspondem à parte prática da coleta de dados e apresentam duas divisões: documentação indireta, abrangendo a pesquisa documental, bibliográfica e documental direta, relacionada à pesquisa de campo (MARCONI; LAKATOS, 2003). Na presente dissertação, as técnicas adotadas foram a pesquisa bibliográfica, constituída principalmente de livros, dissertações, artigos científicos e a pesquisa documental, baseada em leis, regulamentos, planos, proposta curricular das escolas do campo, indicadores e índices.

Quanto à pesquisa de campo, optou-se pela entrevista semiestruturada e pela observação participante. Marconi e Lakatos (2003) definem a observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento de um grupo pelo seu próprio interior. A forma de

observação deste trabalho é a artificial, isto é, quanto o observador se integra ao grupo para realizar uma investigação. Na observação participante artificial, o observador depara-se com mais problemas que o observador natural (MARCONI; LAKATOS, 2003).

A pesquisa documental, por exemplo, foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho; foram realizadas buscas: no *site* do INEP, para consultar estatísticas e avaliações educacionais para examinar o rendimento das escolas do campo do município de Breves (2009-2015) por meio do IDEB e legislações educacionais; *site* do MDA, INCRA, para buscar informação sobre a política educacional desenvolvida em áreas de assentamento agroextrativista e o Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Ainda foi realizada a análise da proposta pedagógica das escolas do campo do município de Breves e plano de uso do projeto de assentamento agroextrativista Ilha dos Macacos.

A delimitação do universo representa a descrição da população, de coisas ou fenômenos que serão pesquisados (MARCONI; LAKATOS, 2003). As entrevistas foram realizadas com dois secretários (as) de educação, um diretor (a) de ensino, dois professores(as), dois assentados (as) e dois sindicalistas. A observação direta realizou-se a partir da visita na unidade de caso em estudo, estabelecendo-se contato direto com a realidade pesquisada e com questões muitas vezes não tratadas em outras fontes de vidência.

Os participantes da pesquisa foram identificados como entrevistados 1 e 2 secretários (as) de Educação; o entrevistado 1 foi secretário (a) no período de 2009 a 2013 o secretário (a) nominado entrevistado 2 exerceu o cargo em 2014. O diretor (a) de ensino foi identificado nesta pesquisa como entrevistado 3. Os assentados (as) foram nominados como entrevistados 4 e 5. Foram entrevistados um professor do ensino fundamental I, nominado entrevistado 6, e um professor do ensino fundamental II, nominado entrevistado 7. Os sindicalistas foram nominados como entrevistado 8 e 9. O Sindicalista nominado entrevistado 8 pertence ao STR e o segundo sindicalista nominado entrevistado 9.

Os contribuintes da pesquisa forneceram informações indispensáveis para o entendimento da problemática deste trabalho, visto que os secretários municipais de educação são os responsáveis pelo “desenho” da política educacional do município, o diretor de ensino, é o responsável pela coordenação, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais. Cabe a esse profissional pensar e conduzir as ações de cunho pedagógico do sistema de ensino. Os professores são responsáveis pela execução das políticas educacionais, são eles que materializam, ou não, o que está desenhado nas propostas, planos e programas educacionais.

Após a coleta dos dados, os mesmos passaram por seleção e codificação. No processo de seleção, foram detectadas as falhas para evitar informações confusas, distorcidas, incompletas que poderiam prejudicar o resultado da pesquisa. Os dados foram organizados da seguinte forma: os dados provenientes de documentações indiretas como a pesquisa bibliográfica e documental deram base aos fundamentos teóricos, de forma geral. Os dados obtidos na pesquisa de campo foram confrontados com os fundamentos teóricos para balizar o resultado da pesquisa e as conclusões sobre a relação entre a efetividade das políticas públicas educacionais e o desenvolvimento humano em áreas de assentamento agroextrativistas no Município de Breves-PA.

Depois de manipulados, os dados foram analisados e interpretados. E como afirma Gil (2008), o procedimento analítico no estudo de caso é principalmente de natureza qualitativa. Ou seja, não há fórmulas predefinidas para orientar os pesquisadores. Por isso, para melhor compreender a referido estudo, foi utilizada a análise qualitativa, que para Minayo (1994) se caracteriza por procurar responder questões muito particulares, com nível da realidade que não pode ser quantificado. Esse tipo de análise, geralmente, apresenta três fases: redução, exibição e conclusão.

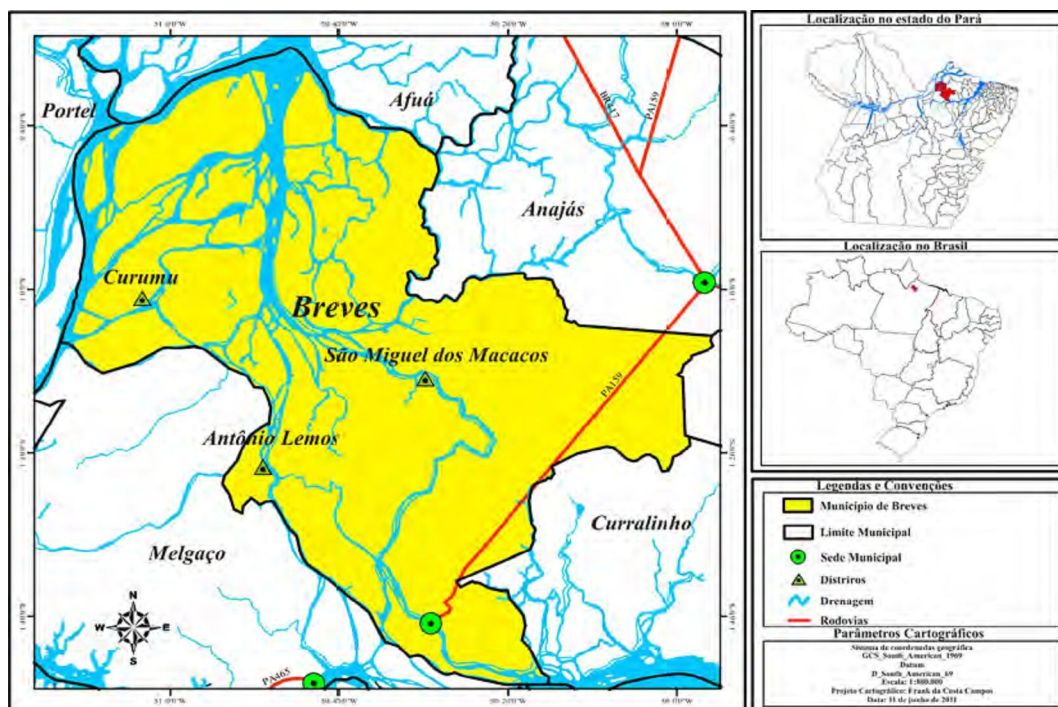
Conforme Gil (2008), a fase de redução consiste no processo de seleção, codificação, categorização, agrupamento, simplificação, abstração e transformação dos dados originais em sumários organizados de acordo com os objetivos da pesquisa. A fase de exibição consiste em apresentar os dados sistematizados e agrupados conforme as semelhanças e diferenças. E a conclusão, análise final da presente dissertação, por ser de natureza qualitativa, não representa um processo rígido, mas uma teoria fundamentada nos dados e no teste das hipóteses levantadas.

5.1 Caracterização da área

A região de integração do Marajó², integralmente situada no Estado do Pará, constitui-se numa das mais ricas regiões do país em termos de recursos hídricos e biológicos, sendo formada por um conjunto de ilhas, que, em seu todo, constitui a maior ilha flúvio-marítima do mundo, com 49.606 Km².

² As informações sobre o arquipélago foram obtidas por meio do Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó, ver Brasil (2007).

Mapa 3 - Localização de Breves (PA) e seus distritos.



Fonte: Lopes (2013).

O Mapa 3 traz a localização do Município de Breves e sua divisão territorial em distritos. A percepção do território nos possibilita compreender a complexidade geográfica do mesmo. A oferta de educação nesse território é um desafio, pois pensar suas especificidades requer entender que a educação rural de acordo com (LEITE, 2002), sucessivamente, vem sendo pensada a partir de objetivos e interesses próprios, alheios às necessidades e problemáticas da população do Campo, de modo que tal processo inibe a vivência da cidadania e dos direitos plenos dos homens, portanto, é excludente e discriminatório.

Na busca por assegurar direitos, como: moradia, regularização fundiária, acesso aos serviços de saúde, educação, água e energia elétrica para as populações do Campo, no início de 2007, o INCRA iniciou o processo de criação dos assentamentos agroextrativistas no município de Breves, o que promoveu a regularização fundiária, assim como estabeleceu a política de desenvolvimento dessas áreas (INCRA, 2014).

O INCRA também destacou os desafios para a promoção do desenvolvimento nessas áreas, apontando, dentre outros, a articulação entre as políticas públicas. Ainda se constitui objetivo maior dessas áreas, de acordo com Silva (2007), alcançar o desenvolvimento humano, conjugando preservação ambiental com utilização sustentável dos recursos naturais renováveis.

A área de Estudo do referido trabalho é o Assentamento Agroextrativista Ilha dos Macacos, com uma área de 129.491,2027 ha e 1.521 famílias assentadas, sendo que a comunidade pesquisada, Santa Izabel, localizada no Rio Jupatitupa, fica aproximadamente 04 horas da sede do município, tendo como único meio de acesso o transporte fluvial.

5.2 Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Município de Breves, com as populações que residem em áreas de assentamento agroextrativista. Com o propósito de analisar a relação entre a efetividade de políticas públicas educacionais e o desenvolvimento humano nessas áreas, para atingir os objetivos aqui propostos foram necessárias entrevistas com alunos assentados, professores em áreas de assentamentos, secretário(a) de educação, diretor (a) de ensino e, Sindicalistas. O tempo necessário para a aplicação do referido instrumento foi de três meses. A pesquisa vai trabalhar com elementos que constituem a política educacional do Município de Breves no período de 2009 a 2015.

6 RESULTADOS

6.1 Educação no Assentamento Agroextrativista Ilha dos Macacos

No município de Breves, a modalidade de assentamento agroextrativista foi implantada em 2007. Segundo Corrêa e Pinheiro (2014), além da regularização fundiária, os assentamentos trazem em seu bojo a expectativa de contribuir para a superação do baixo índice de desenvolvimento humano da Região de Integração do Marajó, ao desenvolver políticas como: incentivo à produção, por meio de linhas de créditos como o PRONAF; acompanhamento técnico pela Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER); construção de casas por meio do Programa Nacional de Habitação (PNH); educação, por meio do Programa Nacional da Reforma Agrária e apoio (recurso destinado à aquisição de alimentos e eletrodomésticos e eletrônicos).

A educação exerce papel fundamental para a superação desses baixos índices de desenvolvimento humano. De acordo com Instituto Nacional de Pesquisa Educacional (INEP), o município de Breves possui 259 escolas no meio rural, a maioria funciona em espaços cedidos ou centros comunitários.

A matrícula inicial do município de Breves, em 2014, apresenta uma pequena diferença entre urbano e rural: o meio urbano com 17.146 alunos e o meio rural 17.418. Embora o meio rural apresente um maior número de alunos, é nesse espaço que se concentram as maiores problemáticas educacionais do município. Dentre elas, o PME (2015) destaca a distorção idade/série no ensino fundamental, que corresponde a 58,4; no meio urbano a distorção é bem menor, 39,9. O IDEB também aponta para a pouca qualidade da educação no município, considerando que o mesmo atingiu a média de 2,9 enquanto que a projetada era de 3,9. O cálculo da média considera a taxa de rendimento escolar (aprovação) e média de desempenho nos exames padronizados e aplicados pelo INEP.

No assentamento ilha dos macacos, a educação acontece por meio de políticas oriundas, principalmente, do governo federal, por meio de programas e transferência de recurso. Entende-se ser possível mapear, ainda que timidamente, algumas políticas municipais, como a elaboração e implementação de proposta pedagógica específica para o meio rural, que rompe com a extensão das propostas das escolas urbanas, visto que “a escola rural não é uma adaptação da escola urbana, uma adaptação dos parâmetros curriculares” (ARROYO, 1999, p. 42).

O Plano Municipal de Educação do Município de Breves, dentre as 20 metas e inúmeras estratégias, demanda a construção de propostas pedagógicas específicas para as escolas do campo, de modo que o município deverá:

desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência. (PME, 2015, p. 153).

Embora seja relevante a demanda do PME, as propostas pedagógicas das escolas do campo já é realidade, sendo necessário que professores e comunidade participem dessa construção para não correr o risco da proposta atender apenas aos interesses do estado. Jesus (2013) enfatiza que é necessária uma reflexão sobre as políticas públicas, pois são muitas as estratégias que o estado cria para legitimar um único conhecimento como capaz de conduzir ao desenvolvimento, porém ao legitimar um único saber, se deslegitima os demais saberes produzidas pelas comunidades indígenas, quilombolas e camponesas que vivem do extrativismo, da pesca, da agricultura familiar etc.

De acordo com Brasil (1996), educação ofertada em áreas de assentamento deve ter uma perspectiva diferente envolvendo parcerias entre secretaria municipal, estadual, ONGs, MEC e centros de pesquisas. Essa orientação reforça a urgência de se pensar em uma política educacional para a população do Campo pautada em suas necessidades e no desenvolvimento humano da população que habita esse espaço. A política de reforma agrária exige também uma política de educação que possa contribuir para o desenvolvimento humano dos “assentados”.

Na Amazônia a atenção dispensada à educação de sua população historicamente não se constituiu prioridades nas agendas dos governos e na região do Marajó essa realidade se mantém, pois as políticas educacionais ainda são muito fragilizadas, embora a pesquisa aponte que de 2009 a 2015 houve muitos avanços na política educacional, principalmente no que tange ao acesso, na elaboração de documentos como a proposta curricular das escolas do campo, mas ainda é necessário avançar na qualidade.

Também se faz necessário compreender que a criação dos assentamentos implica em perceber que os alunos assentados ocupam uma condição diferenciada. As áreas de assentamento estão presentes desde o ano 2007. De acordo com o entrevistado 3, os alunos assentados ainda não são informados no CENSO, “por desconhecimento da Secretaria Municipal de Educação dessas áreas e das políticas destinadas a elas”, o que inviabiliza

políticas específicas para esse coletivo assim como, os recursos destinados a esses alunos (valor aluno) não são revistos, o que é confirmado pelo entrevistado 1, que reconhece que o fato contribuiu para uma menor arrecadação, visto que o valor aluno assentado é maior e esses alunos, embora assentados, não são reconhecidos como beneficiários do programa da agrária.

O fato do não reconhecimento desse coletivo como assentado dificulta que a educação ofertada se efetive como promotora do desenvolvimento. Para Arroyo e Fernandes (1999), a educação deve vincular-se a questões sociais relevantes, como a questão agrária, que por meio da educação pode ser compreendida na teoria e na prática, assim como questões de gênero, étnica, sustentabilidade entre outras que contribui para uma melhor qualidade do povo que vive no e do campo.

A proposta pedagógica trabalhada nas escolas do PAE ilha dos macacos está organizada em eixos como: Diversidade, educação ambiental e sustentabilidade, relação escola comunidade e direitos humanos. Cada eixo traz os fundamentos teóricos referentes às temáticas, buscando conceituá-las, de modo que:

[...] a Proposta Curricular do Ensino Fundamental das Escolas do Campo não tem o objetivo de compensar o descaso com que esses sujeitos vêm sendo tratados, mas sim de dar subsídios para que o/a educador/a possa desempenhar sua atividade de forma mais condizente com a realidade. (PROPOSTA CURRICULAR DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2012, p. 8).

Embora o entrevistado 6 acredite que a proposta pedagógica não reflete a realidade da comunidade, não consegue pontuar em que ponto a proposta não representa a realidade da comunidade e centra as dificuldades na aplicação da proposta, principalmente nas limitações materiais para executá-la. Para a superação dessa limitação, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação é fundamental.

Nesse sentido, Oliveira (2002) destaca que quanto maior for o potencial individual e coletivo e a capacidade de escolha, mais desenvolvido será um país, um estado, um município e a educação pode contribuir para a potencialização do desenvolvimento. Deste modo, as políticas educacionais, promotoras do desenvolvimento humano, perpassam pelo desenvolvimento da comunidade, possibilitando condições de permanência dos sujeitos no campo. Assim:

A gente não pode pensar em manter o aluno no campo apenas como um número a mais que a gente vai ter de aluno ali no campo, você tem que pensar mesmo no aluno como um sujeito que precisa se desenvolver, crescer e ter as suas oportunidades ali mesmo, então se a educação ela não tiver esse foco de possibilitar com que as famílias e a comunidade possam se desenvolver (ENTREVISTADO 2).

Nessa perspectiva, o município de Breves implementou políticas como o programa *Saberes da terra*, voltado para jovens agricultores e/ou filhos de agricultores, e o programa *Escola ativa*, voltado para a formação de professores que atuam em classes multiano³, realidade na maioria das escolas do campo do referido município.

Considerar os assentamentos na elaboração das políticas educacionais significa pensar em uma política afirmativa pensada a partir do território, considerando que “para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo” (FERNANDES, MOLINA, 2004, p. 36). Os autores Fernandes e Molina (2004) ainda acrescentam que é por meio dessas e outras políticas que se poderá pensar em um projeto de desenvolvimento para campo, que só poderá se concretizar por meio de um projeto de educação que o envolva.

A proposta curricular por meio de sua organização em eixos aborda questões relevantes para a comunidade camponesa, podendo contribuir para o desenvolvimento humano visto que “o objetivo central do desenvolvimento é melhorar a qualidade de vida das pessoas” (OLIVEIRA, 2002, p. 3). Isso significa ampliar as capacidades, as oportunidades e as escolhas das pessoas.

No que tange ao transporte escolar, este pode ser entendido como oportunidade, por se tratar de uma política pública essencial para o acesso e permanência do aluno na escola. De acordo com Brasil (2015), a oferta do transporte escolar é garantida tanto na Constituição Federal art. 208, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDL art. 4º que trata do dever do estado com a educação pública mediante a garantia dentre outros do transporte escolar.

Assim, a Lei nº 10.880/04 institui a Política Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNAT) objetivando oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

A política de transporte escolar no Assentamento Agroextrativista Ilha dos Macacos é a mesma estendida às demais áreas rurais do Município de Breves. Segundo dados do INEP, (2015), o número de alunos atendidos pelo transporte escolar, no ano de 2014, correspondeu a 13.740 alunos, sendo previsão de rapasse no ano de 2015 de R\$ 2.159.378,40; no entanto, o

³ Nomenclatura utilizada pelos docentes para nomear as classes unidocentes, após a implementação do ensino fundamental de nove anos nas escolas do Campo do Município de Breves (substituindo as classes multisséries).

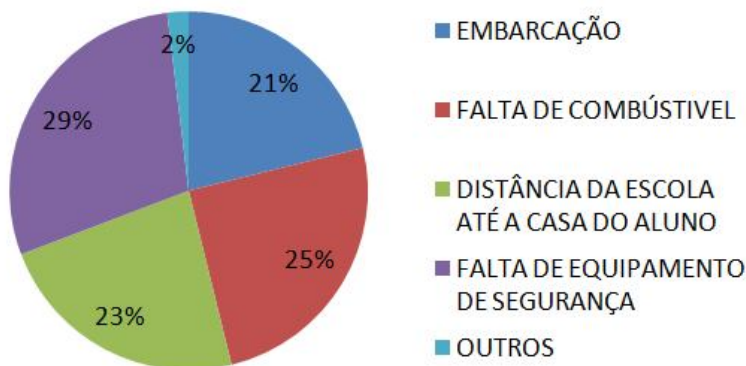
atendimento nem sempre está de acordo com as orientações do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar- PNAT.

Os transportes rodoviários e marítimos seguem as normas de trânsito vigentes. No município de Breves, há predominância do transporte marítimo, regulamentado pela capitania dos portos, sendo que “todas as embarcações usadas no transporte escolar devem estar equipadas com coletes salva-vidas na mesma proporção de sua capacidade, ter registro na Capitania dos Portos e manter a autorização para trafegar em local visível” (BRASIL, 2005, p. 10).

Precária a situação do transporte, ele praticamente não existe e o barqueiro ele é desprivilegiado por que além de ser o barqueiro, ele é dono da embarcação, ele aluga a embarcação e presta o serviço, então tem essas dificuldades de valores. O MEC não repassa um valor que dê para contemplar todos os alunos e ainda tem alunos que moram muito distantes e acaba parando pelo meio do ano, por falta de meio de transporte (ENTREVISTADO 1).

Dentre os principais problemas sobre a oferta do transporte escolar, o gráfico 7 aponta a falta de equipamento de segurança, com 29%; seguido da falta de combustível, com 25%. Os dados apresentados apontam a precariedade na oferta deste serviço, visto que os problemas vão desde a embarcação utilizada até a insuficiência no combustível, dificultando o acesso do aluno à escola. Essa realidade é retratada no Gráfico 6:

Gráfico 6 - Principais problemas na oferta do transporte escolar.



Fonte: SEMED (2015).

Santana et. al. (2012), ao avaliarem a busca da sustentabilidade em um assentamento agroextrativista no estado de Sergipe, evidenciaram que a oferta do transporte escolar supre as necessidades dos assentados e ainda contribui na construção de uma realidade diferente da vivenciada por gerações anteriores, que relataram o abandono da escola diante da inexistência do transporte escolar.

Outro agravante na oferta do transporte escolar refere-se às condições das embarcações utilizadas para o transporte dos alunos do campo, apontadas pelas diretrizes para lotação das escolas do campo (SEMED, 2015); 45% dos pais, alunos e comunidade a consideram péssimas, 40% regular, 5% boa e 10% ótimas. Os dados demonstram que as embarcações utilizadas no transporte escolar são inadequadas para este fim.

Os barcos que são utilizados, eles ainda não são barcos padronizados, nós utilizamos os serviços de condutores terceirizados, nós não temos barqueiros funcionários da secretaria de educação, existe um contrato temporário e esse transportador faz o transporte dos alunos. Esse condutor recebe uma pequena remuneração para fazer esse trabalho, ele recebe pelo seu trabalho trabalhando no seu próprio barco. O barco não é da secretaria de Educação, não é da prefeitura, este barco é particular, daquela pessoa que é contratada para prestar serviço (ENTREVISTADO 2).

As recomendações de Brasil (2005) sobre as condições das embarcações utilizadas no transporte escolar são: cobertura para proteção contra o sol e a chuva; grades laterais para proteção contra quedas; boa qualidade e apresentar bom estado de conservação. A problemática do transporte escolar influencia diretamente em questões como o cumprimento dos dias letivos, evasão escolar e no processo de ensino e aprendizagem. Munarin (2006) ainda atribui à ineficiência da oferta do transporte escolar o fechamento de muitas escolas do campo, por considerar o tempo dos alunos no transporte longo e exaustivo.

Todas essas questões impactam diretamente na qualidade da educação ofertada nas escolas do campo, pois, de acordo com o entrevistado 7, quando o “o barco não vai os alunos não vêm, [...] quando não sai o pagamento do barqueiro, ele já não quer ir buscar os alunos”. Para o referido entrevistado, se o combustível fosse suficiente, e a remuneração dos condutores do transporte escolar não atrasasse, os dias letivos seriam cumpridos.

Sobre a oferta de serviços básicos em áreas de assentamento, Santana et al. (2012) apresenta um estudo em um assentamento no estado de Sergipe, no qual constatou que a oferta dos serviços básicos, em sua maioria, ainda apresenta dificuldades. Contudo, identificou índice positivo no acesso a educação e transporte escolar; isso pode ser entendido como uma conquista dos assentados da reforma agrária e ainda como elemento de

consolidação das políticas públicas destinadas a esse grupo. Porém, a oferta do transporte escolar, isoladamente, não garante qualidade à educação nas escolas do campo, pois as demais políticas, como a alimentação escolar, precisam se efetivar nas escolas do Campo.

No que se refere a essa questão, Brasil (2014) frisa que o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é considerado um dos programas mais antigos do governo federal e mais abrangentes do mundo no que se refere a atendimento aos discentes e garantia de alimentação adequada e saudável.

Em 2009, a aprovação da Lei nº 11.947 apresentou grandes avanços, pois determina que no mínimo 30% do valor repassado aos estados, municípios e Distrito Federal pelo Fundo de Desenvolvimento Nacional da Educação (FNDE) para o PNAE deverá ser utilizado na aquisição de gêneros alimentícios oriundos diretamente da agricultura Familiar. A Lei nº 11.947 ainda determina que o processo para a compra desses gêneros pode ocorrer por meio de chamada pública, dispensando-se, assim, o procedimento licitatório. Essa simplificação do processo se dá por conta dos envolvidos como o produtor familiar rural e/ou sua organização, priorizando-se os assentados da reforma agrária, comunidades tradicionais quilombolas e indígenas.

Brasil (2015) destaca que o objetivo do PNAT é contribuir para: o desenvolvimento biopsicossocial da aprendizagem; o rendimento escolar; e a formação de hábitos saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar, nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período em que permanecem na escola.

O valor nutricional da alimentação escolar é questionado por Amaral (2012), ao apresentar os itens ofertados no cardápio das escolas do campo do município de Breves: sucos, biscoitos, carne enlatada, bolachas, achocolatado, etc. Ou seja, produtos industrializados. Segundo Grisa e Porto (2015), com a institucionalização do programa de alimentação escolar na década de 1970, a aquisição dos gêneros alimentícios era, em grande medida, centralizada no governo federal, que atendia até a década de 1990, principalmente os interesses da indústria.

No município de Breves, essa realidade ainda é vivenciada pelos alunos das escolas do campo: “a merenda não é regionalizada, embora esteja definida na Lei nº 11.947 30% dos recursos devem ser aplicados na aquisição de alimentos regionalizados, o município ainda não consegue cumprir totalmente com a legislação” (ENTREVISTADO 3). Dentre as dificuldades para o cumprimento da legislação, o entrevistado 2 destaca a dificuldade de organização dos agricultores, que em sua maioria fazem parte de alguma associação inadimplente.

No Assentamento Agroextrativista Ilha dos Macacos, os assentados estão organizados em uma associação, a Associação do Rio Jupatituba (ASTARJU), que embora exista, os associados ainda não conseguem se organizar para fornecer alimentação escolar para as unidades de ensino localizadas no PAE Ilha dos Macacos. Este elemento é destacado também pelo Entrevistado 1, que acrescenta a dificuldade dos agricultores locais em atender a quantidade necessária, sendo que alguns produtos como açaí e polpa de fruta foram inseridos em algumas escolas do meio rural, mas não se estendeu às escolas inseridas no PAE Ilha dos Macacos.

De acordo com o INEP (2015), o município de Breves investiu em gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar, no ano de 2014, R\$ 55.066,93, correspondentes a 2,29% do repasse realizado pelo FNDE, que foi de R\$ 2.406.552,00, estando muito distante de atingir o mínimo de 30% exigido na Lei nº 11.947. Contudo, o valor repassado pelo FNDE é considerado insuficiente pelos entrevistados, que atribuem a irregularidade na oferta da alimentação escolar a esse fator. Assim:

A alimentação escolar ela é ofertada, mas também o recurso federal que vem destinado para a aquisição dessa alimentação é insuficiente para atender a contento dos nossos alunos, por que nós temos que garantir os dias letivos com alimentação escolar, mas devido à limitação financeira, existe momentos, existe meses que isso não é possível, então o governo municipal ele precisa estar fazendo a complementação do recurso para que a gente consiga atender com regularidade os nossos alunos no que diz respeito à oferta da alimentação escolar; ainda existe muitas dificuldades nesse atendimento (ENTREVISTADO 2).

O repasse ao qual se refere a entrevistada, que seria responsabilidade do poder público municipal que corresponde, de acordo com o gestor 1, a 25%, é irregular, dificultando a oferta mesmo dos produtos industrializados. Segundo o entrevistado 2, embora a oferta apresente certa regularidade, a alimentação escolar não é suficiente para atender os dias letivos estabelecidos no calendário escolar.

Destarte, de acordo com a lei nº 11.947 art. 2º inciso I, o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e hábitos alimentares saudáveis, contribuem para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica.

Santana et al. (2012) relata que a ausência de serviços básicos, como abastecimento de água e fornecimento de energia, dificultam algumas atividades produtivas, assim como no

PAE Ilha dos Macacos, no qual o maior número de assentados ainda não dispõe das políticas destinadas a esse público, dificultando que alimentação escolar seja fornecida pelos assentados que, por se tratarem de beneficiados da reforma agrária, têm prioridade.

Nota-se na fotografia 3 que o lixo oriundo da merenda escolar não tem um destino e a escola, sem saber qual tratamento dar para o lixo, o mantém na área da escola, expondo os alunos e a comunidade do entorno a doenças e/ou vetores transmissores destas (ratos, insetos etc.).

Fotografia 3 - Lixo oriundo da merenda escolar.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2015).

Segundo a SEMED (2015), o município possui 259 escolas no meio rural, sendo que as mesmas “funcionam” em diferentes espaços: prédios próprios, locais destinados à realização de festas (sedes), centros comunitários, barracões, casas de líderes comunitários e igrejas.

O mapa 4 evidencia as escolas que compõe a área do PAE assim como a dimensão territorial da ilha, que perpassa pelos quatro distritos do município. No PAE Ilha dos Macacos, as escolas existentes funcionam em locais improvisados, inadequados para a realização de atividades lúdicas e pedagógicas. Para atender as 1521 famílias assentadas e os mais de 1933 alunos, a área do PAE Ilha dos Macacos dispõe de 46 escolas, sendo que a maioria não oferece um ambiente adequado ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Arroyo e Fernandes (1999) destacam que muito dessa realidade deve-se a discursos como os fatores geográficos ou isolamento das escolas do Campo, utilizados para justificar o abandono dos espaços escolares localizados nos Campos do País.

Mapa 4 - Escolas localizadas na área do PAE Ilha dos Macacos.



Fonte: Próprio autor a partir de dados da pesquisa.

Distaste, cabe frisar que desde 2009 a gestão municipal vem realizando construções de escolas no PAE Ilha dos Macacos. Embora o número seja relevante, existe a necessidade de avançar nas construções e ainda de ampliação de escolas já concluídas, visto que o espaço físico destas não comporta o número de alunos matriculados. De acordo com relato do entrevistado 6, a escola onde trabalha foi construída, porém o espaço não supre a necessidade da comunidade.

A fotografia 4 evidencia que diante da falta de espaço, é improvisado no pátio da escola a lousa, principal recurso utilizado pelos docentes. Constatando que embora a escola funcione em um espaço adequado, a mesma não comporta os alunos, levando estes a desenvolver as atividades pedagógicas em um espaço impróprio para o processo de ensino e aprendizagem, diferente da realidade retratada por Santana et al. (2012) no assentamento do

estado de Sergipe, onde os alunos estudam em espaço adequado, saindo da escola de sua comunidade no momento em que precisam cursar o ensino médio, que não é ofertado na área.

Fotografia 4 - Pátio da escola Santa Izabel localizada no Rio Jupatituba.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2015).

A fotografia 5 ratifica mudanças na estrutura física escolar; além do prédio padrão, a escola ainda conta com motor e gerador de energia, água encanada, freezer, sala de leitura, banheiros, copa, dispensa (para armazenar merenda) e alojamento para os professores. Sen, (2000) ao tratar do papel das liberdades individuais no processo de desenvolvimento humano, destaca as influências sociais como um de seus determinantes, enfatizando que são as ações do estado que ajudam a determinar o alcance das liberdades individuais. “As disposições sociais podem ter importância decisiva para assegurar e expandir a liberdade do indivíduo” (SEN, 2000, p. 58-59). A presença de uma escola com condições adequadas para atender os alunos assentados representa a expansão da liberdade desses sujeitos por meio de políticas do estado.

Fotografia 5 - Fachada e sala de aula da escola Santa Izabel- Rio Jupatituba.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2015).

A sala de aula da escola é ampla e decorada pelos trabalhos realizados pelos alunos, principalmente da educação infantil, pois a escola atende da educação infantil ao ensino Fundamental e a modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), mas não conta com o ensino médio, embora os comunitários tenham realizado várias solicitações à 13ª URE, sem resposta (Informações verbais⁴).

A infraestrutura das escolas do PAE Ilha dos Macacos melhorou, considerando os dados da Proposta de Nucleação (BREVES. SEMED, 2014). Em 2010, o município contava com 329 escolas, mas, atualmente, com o processo de nucleação em andamento no município, esse número foi reduzido para 244; logo, 85 escolas foram desativadas. A referida proposta abarca o PAE em questão, mas ainda não foi consolidada, visto que:

O principal objetivo dela (proposta de nucleação) era diminuir o número de escolas, tornar a escola mais atrativa, a escola de qualidade na estrutura que viesse dar para o aluno salas adequadas, ventilação, merendeiras que não tinha, geralmente a merendeira era pessoas voluntárias, uma área para lazer e tudo isso foi trabalhado, ou seja, diminuiu o número de escolas ofereceu uma melhor qualidade na educação, uma infraestrutura muito melhor; justamente isso veio, mas não pelo assentamento, mas pela necessidade geográfica e pela questão, financeira do município (ENTREVISTADO 2).

A infraestrutura das escolas do PAE Ilha dos macacos, mesmo com a implementação da nucleação, não atende satisfatoriamente os educandos. Sen (2000) alerta que a expansão da oferta de serviços como saúde e educação apresenta, geralmente, como argumento a necessidade de recursos financeiros, porém, para o autor, esse discurso nada mais é do que

⁴ Informações obtidas em conversa com o presidente da Associação do Rio Jupatituba (ASTARJU).

uma forma de postergar investimentos socialmente importantes. Assim a organização dos assentados do PAE Ilha dos Macacos é crucial na garantia do direito aos serviços essenciais.

6.2 Dimensão social: organização social, serviços públicos básicos de saúde e abastecimento de água

6.2.1 Organização social

De acordo com Ghedin (2012), organização social reflete a história da divisão social do trabalho e suas relações sociais, principalmente em sua fase capitalista, que tem o intuito de atender a seus interesses de classes e não o interesse do bem comum. Mas a própria consolidação da sociedade de classes vai fazendo nascer as organizações sociais como resultados das contradições sociais e as lutas no campo ou na cidade. Mas aqui vamos priorizar as discussões sobre as lutas dos trabalhadores no campo no Brasil, apresentando suas principais organizações, lutas e conquistas.

Segundo Ghedin (2012), a organização social no Brasil não é resultado de um processo radical de lutas como no continente Europeu, mas podemos citar os processos revoltosos que representam a organização da sociedade em torno de questões políticas e sociais internas do país como: a Cabanagem, no Pará; a Guerra de Canudos e a Revolta dos Alfaiates, na Bahia; a Balaiada, no Maranhão; a Guerra dos Farrapos, no Rio Grande do Sul; entre tantas outras lutas da população brasileira.

Ghedin (2012) afirma que a organização social no campo constitui-se a partir das Ligas Camponesas que ganham força com o movimento dos posseiros em Pernambuco, 1959, e o movimento de arrendatários em Santa fé do Sul - SP, 1955. Com o crescimento da grilagem e a expulsão dos moradores e colonos das grandes plantações, deflagrou-se: a criação de associações de lavradores e trabalhadores agrícolas; ligas camponesas e movimento dos agricultores sem-terra; união dos lavradores e trabalhadores agrícolas. Em 1962 e 1963, foram criados vários sindicatos e federações estaduais, consolidando a confederação nacional dos trabalhadores na agricultura (CONTAG), para lutar pela reforma agrária. No entanto, essa luta que vinha ganhando algum espaço foi sufocada pelo governo militar com a aprovação da lei 4.504/64, que criou o Estatuto da Terra.

Ghedin (2012) destaca que entre a década de 1960 e 1970 os sindicatos foram integrados ao projeto de desenvolvimento do país e aos interesses do capital estrangeiro. Assim, nos anos de 1980 surgiram outras lutas do movimento social, com a participação dos

movimentos das mulheres, dos entrevistados, dos funcionários públicos, das universidades, das associações de bairros, das federações dos movimentos dos negros, dos índios, e de confederações. No campo, surgiu um movimento denominado de Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), além da luta de seringueiros, índios e negros.

Para Leite et. al. (2004), a proposta de reforma agrária acabou sendo abandonada pela reação das forças antirreformistas. O que houve daí para frente, sob pressão dos movimentos, foram desapropriações não sistemáticas, não planejadas, ocorridas mediante conflitos e mobilizações sociais. Assim, os assentamentos foram adotados como um processo de reforma agrária, com pacotes de desapropriações. Por esse motivo, a mobilização dos assentados persistiu mesmo após a conquista da terra.

Leite et. al. (2004) enfatiza que a partir de certo momento, os rótulos “assentamentos” e “assentados” passaram a ser utilizados com uma certa naturalidade para designar essas outras experiências e os seus beneficiários. Assim, a continuidade de conflitos, desapropriações de latifúndios e instalação de assentamentos, e a transmissão, por esses últimos, de uma nova dinâmica ao conjunto de experiências de intervenção estatal acabaram propiciando, junto com aquele zoneamento territorial, o aparecimento de um novo segmento social, de dimensões razoáveis e de grande visibilidade, formado por pequenos produtores relacionados com o Estado de uma maneira que os singularizava diante de outros pequenos agricultores.

Conforme abordado anteriormente, é patente a diversidade de situações enquadradas como “assentamento” e de suas origens. A vivência de dificuldades comuns, a que poderíamos acrescentar as lutas compartilhadas, é um elemento importante na elaboração de uma identidade comum ou na reelaboração de uma identidade atribuída pelo Estado. Mas, dificuldades e lutas também são compartilhadas pelos assentados com outros trabalhadores rurais (LEITE et al., 2004). O que circunscreve essas experiências em comum e lhes atribui significado é que o assentamento é uma criação do Estado e está sujeito à sua gestão, seja de maneira mais direta e autoritária, como no período da ditadura militar, seja de maneira mais indireta e negociada, como no período democrático.

Desse modo, como os assentamentos são de responsabilidade do Estado, Leite et al. (2004) define como os assentamentos devem operar e exigindo diferentes formas de atuação, como a elaboração de projeto para o reconhecimento do assentamento e a criação de associações para o relacionamento com os organismos governamentais. O Estado assegura o acesso à terra, mas é preciso produzir dentro de parâmetros aceitáveis pela burocracia estatal.

Em contrapartida, o Estado compromete-se a assegurar condições ao assentado para que produza dentro desses limites.

Graziano Neto apud Leite et al. (2004) afirma que a luta pela terra, muitas vezes, persiste dentro das áreas desapropriadas na exigência da delimitação dos lotes ou, em alguns casos, ao contrário, na oposição dos assentados às tentativas do INCRA de dividir a terra a qualquer preço; ou na luta pela desapropriação de áreas vizinhas para a colocação dos “excedentes”; ou ainda no protesto contra a inclusão de não-trabalhadores entre os beneficiários da área a ser distribuída. Desse modo, supera-se, na prática, a falsa oposição entre política agrícola e reforma agrária, ao juntar, de um certo modo, nos assentamentos, aquelas duas dimensões do Estatuto da Terra, que os sucessivos governos teimaram em separar, associando política agrícola à grande propriedade e reforma agrária a uma mera política compensatória.

Nesse sentido, para Leite et al. (2004), os movimentos de assentados deram sequência aos embates anteriores, mas, além disso, introduziram a luta por políticas agrícolas adequadas na pauta de luta dos outros pequenos produtores não assentados, com uma eficácia inédita. O que até então existia, de fato, para regiões restritas do país, tornou-se, uma reivindicação generalizada dos movimentos de trabalhadores rurais.

Para Leite et al. (2004), o desenvolvimento dos assentamentos se deu em um contexto de conflitos e ocupações, gerando reações violentas, mas logo também despertando simpatia e tendo sua implantação desejada por alguns dos que antes os execravam, gerando políticas de Estado, ou pelo menos de governo, e logo se chocando com elas. Isso deu lugar a experiências e avaliações diversas, pacificando conflitos e provocando outros, mas, sobretudo, alterando a geografia agrária e política do país e ganhando a visibilidade de um setor social com identidade e voz próprias e localizado territorialmente. Isso garantiu a sua legitimidade como “solução”, ao mesmo tempo em que sua presença criou um problema novo para a questão agrária.

Segundo Leite et al. (2004), os assentamentos que emergiram nos anos de 1980 e 1990 nem de longe resolveram o processo de reforma e redistribuição da propriedade fundiária, já que a concentração da propriedade permanece elevada. Podemos considerar, ainda, que a implantação dos assentamentos tem proporcionado uma reestruturação fundiária a nível local, mas não conseguiu alterar radicalmente o quadro de concentração da propriedade fundiária no plano nacional, estadual ou mesmo nas regiões em que estão inseridos.

O principal objetivo do assentamento Ilha dos Macacos é a regularização fundiária por meio da garantia do direito ao uso da terra. Segundo o entrevistado 8, no Marajó, várias

gerações de famílias moram e trabalham de forma irregular, ficando assim, sujeitas aos latifundiários ou grileiros que se apresentam com os documentos de posse da terra e por isso exigem o denominado “trabalho de meio”, em que, geralmente, metade da produção local fica de posse dos que se dizem donos da terra.

A criação do PAE Ilha dos Macacos não representa mudanças profundas na estrutura fundiária, visto que o PAE não é reformador, reproduzindo o conservadorismo presente na reforma agrária na Amazônia. Porém, o PAE, ao conceder o direito ao uso da terra ao ribeirão marajoara, modifica práticas de exploração daqueles que se diziam donos da terra. No Marajó, a reforma Agrária segue o ritmo das demais áreas da região amazônica, porém contribui com o rompimento de um ciclo de exploração das comunidades tradicionais que sem nenhum documento que lhes dessem quaisquer direito sobre a propriedade em que moravam, não se sentiam donos da produção, da terra, das benfeitorias, convivendo com a incerteza de seu futuro na propriedade.

Para o entrevistado 8, as melhorias para a comunidade da Ilha dos Macacos após a criação do assentamento é visível. Na área econômica, os trabalhadores passam a ser livres, por não depender mais das madeireiras e palmitteiras locais, pois possuem agora sua própria produção. Na questão ambiental, a partir da exigência do Plano de Uso da Terra, a comunidade precisa explorar seus produtos de forma sustentável.

A questão fundiária melhorou porque com a criação dos assentamentos, os ribeirinhos passaram a ter o direito de trabalhar na terra, com liberdade de comércio e de Programas de Inclusão Social do Governo federal. “Até mesmo no campo dos conflitos, apesar de continuar, através principalmente de ameaças, por parte dos latifundiários, os ribeirinhos já possuem amparo, pelo menos, legal” (ENTREVISTADO 8).

Outro reflexo positivo enfatizado pelo entrevistado 9 está relacionado: às políticas de habitação, por meio da construção de casas populares; à política de crédito, relacionada ao bolsa verde, bolsa família e crédito de apoio à produção, como o PRONAF; e à política de cidadania, baseada, principalmente, na operação documento, concedendo ao ribeirão o direito ao nome e ao acesso às políticas de governo.

Quanto aos pontos negativos, o entrevistado 9 destaca que os assentamentos ainda não conseguem refletir melhorias, de fato, sustentáveis, pois apesar da existência do Plano de Uso, poucos trabalhadores o conhecem na íntegra; possuem também fragilidades com relação à organização social, pois os trabalhadores ainda têm dificuldade de desenvolver um trabalho e uma luta coletiva; e a forma de desenvolvimento da educação também são questionáveis, pois ainda não está direcionada às especificidades culturais do campo.

No geral, mesmo continuando como uma experiência minoritária, Leite, et al. (2004) afirma que os assentamentos ganharam reconhecimento no meio intelectual, social e político da questão agrária no Brasil. Tornou-se difícil ignorar a presença dos assentamentos rurais e de meio milhão de famílias que mantêm uma relação peculiar com o Estado. Do mesmo modo tornou-se também difícil ignorar os efeitos políticos por eles provocados, tais como a associação reforma agrária/política agrícola, ou a superação prática do “modelo ideal de assentamento”.

6.2.2 Saúde

Precisamos compreender que serviços públicos básicos “são aquelas atividades que o Estado assume por se tratarem de interesse social, direito de todos os brasileiros” (SANTANA et al., 2012, p. 5). De acordo com Sen (2000), as variações de expectativa de vida estão relacionadas às oportunidades sociais que os indivíduos acessam por meio de políticas públicas.

No que se refere à saúde, a OMS a define com o um estado de completo bem estar físico, mental e social e não somente a ausência de afecções e enfermidades. Para Silva (2006), saúde e renda estão intrinsecamente ligadas, pois sem uma boa renda, a saúde pode ficar prejudicada, pois uma boa saúde é otimizada pelo acesso à alimentação saudável, esgotamento sanitário, educação, água de qualidade etc. Os PCN's (1998) destacam que “saúde é produto e parte do estilo de vida e das condições de existência, sendo a vivência do processo saúde/doença uma forma de representação da inserção humana no mundo” (BRASIL, 1998, p. 7).

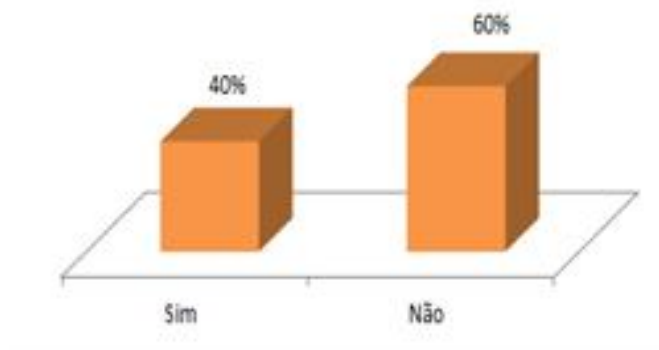
A região de Integração do Marajó, no que se refere à questão da saúde pública, apresenta grandes desafios, pois a região convive com elevados índices de doenças endêmicas, como a malária. Segundo o IDESP (2013), a proliferação da doença está relacionada à presença do vetor infectado, disseminando-se por meio da migração interna, bem como em áreas rurais associadas às atividades econômicas agroextrativistas.

No município de Breves, o serviço de atendimento à saúde é bastante deficitário, principalmente no meio rural do município, sendo os atendimentos nos postos de Saúde, localizados nas vilas com maior concentração de moradores ou poder político. De acordo com o entrevistado 4, o maior problema dos postos de atendimento à saúde é a ausência de profissionais e materiais para realização de procedimentos simples, além da estrutura inadequada.

O II PNRA (2004) reconhece que “é no meio rural brasileiro que se encontram os maiores índices de mortalidade infantil, de incidência de endemias, de insalubridade, de analfabetismo”. Reconhece-se que esses índices são decorrentes de uma histórica restrição ao acesso a serviços básicos e bens produzidos pelo país. Para Sen (2000), o crescimento econômico pode contribuir tanto para elevar a renda individual quanto para a expansão dos serviços sociais. Assim, o papel central das liberdades individuais no processo do desenvolvimento precisa ser examinado, assim como seus determinantes, e o estado desempenha papel indispensável na definição da natureza e alcance das liberdades individuais. Logo, se não houver acesso ao serviços de saúde, o indivíduo estará cerceado em sua liberdade.

Os dados do gráfico 7 apontam que 60% da população rural não têm acesso ao sistema único de saúde. Silva (2006) ressalta que a garantia ao acesso aos serviços de saúde é uma atribuição do estado, no entanto: “quando o posto é perto, não tem remédio, às vezes o atendente some, aí tem que ir para Breves ou tratar em casa” (ENTREVISTADO 5).

Gráfico 7 - Famílias beneficiadas pelo SUS na área rural.



Fonte: Diagnóstico socioambiental do Município de Breves-2009.

A saúde em no PAE Ilha dos Macacos apresenta grandes desafios, sendo que o INCRA é o responsável pela gestão junto aos órgãos públicos e ONG's da área de saúde, contribuindo na construção e funcionamento de postos de saúde. De acordo com o INCRA, (1996) as práticas devem ser voltadas para a medicina tradicional e à medicina preventiva, e ainda recomenda que a formação de agentes comunitários de saúde seja destinada a moradores da comunidade, pois o referido instituto reconhece a escassez de recursos humanos e as longas distâncias entre as comunidades.

Nesse sentido, Leite et al. (2004) alerta que a criação dos assentamentos, implica em uma maior pressão sobre os serviços de saúde, principalmente quando há deslocamento da população a outros municípios ou regiões, sobrecarregando um sistema, segundo ele, deficiente no que se refere ao atendimento, desencadeando novas reivindicações ou engrossando as já existentes.

6.2.3 Abastecimento de água

Na Região de Integração do Marajó, água é a maior riqueza e a presença é constante e em abundancia, sendo a região cortada por rios, lagos, furos e igarapés; mas, paradoxalmente a maioria da população dessa região não tem acesso à água potável.

De acordo com a tabela 3, pode-se observar a precariedade na oferta do serviço de abastecimento de água na Região de Integração do Marajó, destacando-se os municípios de Santa Cruz do Arari, com 65%, e Soure, com 66%, que são os que apresentam maior percentual no atendimento ao fornecimento de água encanada. No entanto, os municípios de Anajás (5%), Chaves e Melgaço (13%) apresentam os piores percentuais no abastecimento, destoando do restante das regiões brasileiras, cujo percentual, de acordo com o IBGE (2010), é de 82,85% de domicílios com acesso à água encanada.

Tabela 3 - Percentual de domicílios segundo o tipo de abastecimento de água no Marajó.

Município	Água Encanada	Poco/Nascente	Outros
Afuá	19%	3%	78%
Anaiás	5%	62%	33%
Bagre	41%	21%	38%
Breves	44%	24%	33%
Cachoeira do Arari	28%	68%	4%
Chaves	13%	15%	72%
Curralinho	24%	36%	40%
Gurupá	42%	13%	45%
Melgaco	13%	23%	64%
Muaná	29%	12%	59%
Ponta de Pedra	55%	27%	18%
Portel	-	-	-
Salvaterra	57%	43%	1%
Santa Cruz do Arari	65%	11%	24%
São Sebastião da Boa	38%	18%	44%
Soure	66%	25%	9%
Total do território	41%	26%	33%

Fonte: Sistema de Informação de Atenção Básica – SIAB/DATASUS, 2010.

Nesse sentido, Sen (2000) denomina essa situação como privação de liberdade, sendo que a superação dessas questões é essencial para expandir as liberdades humanas, e ainda

ressalta que os frutos do crescimento econômico devem-se converter em benefícios para todos. Assim, a pobreza pode não ser definida exclusivamente pela renda dos indivíduos, mas principalmente pela privação de liberdade destes. Para exemplificar, o autor argumenta que se em duas famílias, com igual renda, uma tiver acesso à água, a outra, embora com renda de igual valor, ainda sim é mais pobre.

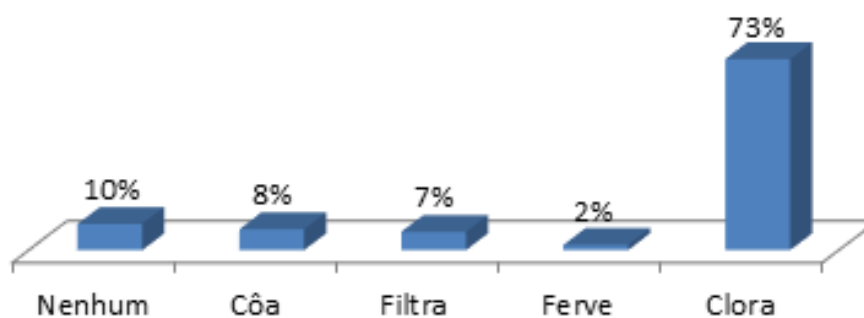
O relatório Analítico do território do Marajó (2012) destaca que o fornecimento de água para consumo, na maioria, é do próprio rio, sendo uma minoria que faz o tratamento adequado dessa água. Acrescenta ainda que essa água serve para desenvolver as tarefas domésticas (lavar, cozinhar), para a locomoção do marajoara, banhos, mas também serve como depósito fecal, o que pode provocar graves problemas de saúde.

Todos esses elementos contribuem para a Região de Integração do Marajó apresentar o pior IDH do país: “os fins e os meios do desenvolvimento exigem que a perspectiva de liberdade seja colocada no centro do palco. Nessa perspectiva, as pessoas têm que ser vistas como ativamente envolvidas, dadas as oportunidades” (SEN, 2000, p. 71). Nesse sentido, os assentamentos podem representar, por meio da implementação do microabastecimento, a oportunidade de uma melhor qualidade de vida.

O resultado apresentado no gráfico 8 retrata que a maioria das famílias das comunidades rurais utilizam para o consumo a água clorada, isto é, usam um produto chamado sulfato para o tratamento da água. Nesse sentido, “a implantação de infraestrutura (microsistema de abastecimento d’água - MSAA) nas ilhas e nas reservas extrativistas, é uma necessidade premente, uma vez que as famílias que ocupam essas áreas constituem comunidades, até então, excluídas das ações do poder público” (INCRA, 2009, p. 31).

A ausência do poder público na oferta deste serviço gera problemas de saúde à população assentada segundo os relatos do entrevistado 5: “muitas crianças apresentam diarreia”.

Gráfico 8 - Tratamento da água na área rural.



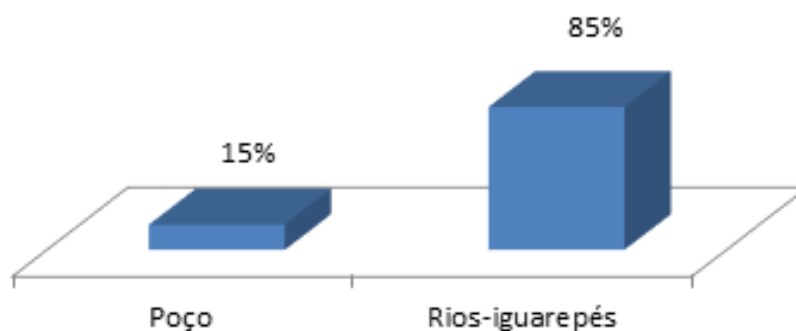
Fonte: Diagnóstico socioeconômico do município de Breves (2010).

Acerca do microsistema de abastecimento de água, o entrevistado 5 informa que não beneficiou a maioria das famílias assentadas; outras, embora tenham sido contempladas com a política, não a tiveram em sua integralidade, pois a empresa responsável não fez a instalação do microsistema, levando muitas famílias a continuarem a utilizando água direto do rio, o que já ocorria, fazendo uso inclusive das cisternas para armazenar essa água.

O microabastecimento de água é resultado da parceria ente INCRA e Prefeitura Municipal, via celebração de convênio, porém, o relatório da SR (01) aponta dificuldade para a realização dessa parceria devido aos impedimentos legais, visto que muitas administrações encontram-se inadimplentes. De acordo Santana et al. (2012), a água é um bem público e direito fundamental, mas há a demora do poder público em garantir esse direito.

A problemática da não integralidade das políticas em áreas de assentamentos agroextrativista não é exclusividade do Pará ou Marajó; ao avaliar a dimensão social em assentamento agroextrativista no Estado de Sergipe, Santana et al. (2012) constataram que os indicadores que avaliam o sistema público de abastecimento de água e coleta de lixo são os que apresentam os piores índices; no entanto, no que se refere à qualidade da água na área de assentamento, o indicador fica próximo ao ideal, sendo ressaltada a ausência de água encanada e distância para ter acesso a essa água, que vem de poços perfurados próximos a residências e povoados próximos.

Gráfico 9 - Origem da água consumida pelas famílias da área rural.



Fonte: Diagnóstico socioambiental do município de Breves (2010).

No município de Breves, o desafio se dá na consolidação da política de implementação dos sistemas de microabastecimento de água, visto que as famílias assentadas estão às margens de rios e igarapés, não tendo problema no acesso à água, porém o microsistema,

além de potencializar o desenvolvimento de atividades produtivas, cotidianas, contribui, principalmente, na redução de doenças oriundas da má qualidade da água.

A realidade do PAE Ilha dos Macacos é a encontrada na maioria dos assentamentos na Amazônia, visto que para Girardi e Fernandes (2008) a região é usada como válvula de escape para a reforma agrária, no entanto, as áreas não dispõem da infraestrutura necessária para desenvolver as áreas de assentamento. Assim, os assentamentos na Amazônia e na região de Integração do Marajó, em sua maioria, não estão consolidados, isto é as políticas públicas ainda estão sendo implementadas, mas os desafios são maiores pelas condições das estradas, comunicação, energia, transporte, educação, saneamento, saúde etc., visto que a região convive historicamente com a ausência de políticas públicas.

Dessa forma, os assentamentos nessa região têm maiores dificuldades para se consolidar como uma política equânime, primeiro porque nessa região a demanda por assentamento (famílias campadas) é muito menor que nas regiões de ocupação consolidadas, de modo que os assentamentos na Amazônia e no Marajó, apesar de importantes, representam uma prática recorrentes nos diferentes governos para realizar uma pseudorreforma agrária, em que a criação dos assentamentos, muitas vezes, surgem como uma possibilidade para regiões esquecidas pelo poder público.

6.3 Dimensão ambiental: meio ambiente

O debate sobre questões ambientais na Amazônia está em voga desde 1970, porém só passa a ser intensificado a partir da década de 1990. Tourneau e Bursztyn (2010) enfatizam que o desmatamento na região foi agravado com a criação dos assentamentos que ficavam sem o acompanhamento no que tange ao passivo ambiental, pois estas áreas estavam sob a gestão do INCRA, que não apresentava dados sobre o passivo de reserva legal ou informações de quantos assentamentos tinham reserva legal demarcadas ou averbadas.

Segundo Tourneau e Bursztyn (2010), várias foram as denúncias sobre a problemática do desmatamento em áreas na reforma agrária; no entanto, as autoras acreditam que o impacto moral e social da reforma agrária deve ter pesado mais que a necessidade de cumprimento das legislações ambientais. No entanto, apesar de contribuir para o desmatamento, os assentamentos, de acordo com as referidas autoras, respondem por 15% da área desmatada, que chegou a 49% em 2002; elas ressaltam ainda que o desmatamento ocorre principalmente fora das áreas do INCRA, mas acreditam que a presença dos assentados é preponderante para o aumento do desmatamento na região.

Contudo, Alencar; et al. (2016) apontam que em 2014 houve redução em 30% no desmatamento em áreas de assentamento na região amazônica; também deve-se considerar que o desmatamento está relacionado com a modalidade de assentamento, destacando-se entre os que mais desmataram os assentamentos clássicos; os que menos têm contribuído para o desmatamento são os PAE, que são criados por demandas da comunidade que tem como principal fonte produtiva o uso dos recursos naturais das florestas e dos rios.

Dados do IDESP (2013) indicam que na Região de Integração do Marajó o desmatamento, a perda da cobertura floresta primária é histórica, consequência da prática de atividades extrativistas predatórias (extração da madeira e palmito) que ainda produz consequências como: perda de biodiversidade, degradação do solo, erosão, alteração nos cursos d'água, o que contribui para as mudanças climáticas.

O índice de desmatamento em Breves começa a apresentar uma redução a partir de 2012; essa redução está ligada ao declínio da atividade madeireira, culminando em 2008 com o fechamento das grandes empresas madeireiras no Município de Breves.

Para Alencar et al. (2016), o PAE Ilha dos Macacos está entre as modalidades que não influenciou no aumento do desmatamento, por apresentar um viés pautado no desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, Silva (2006) chama a atenção para a importância da educação para a implementação do desenvolvimento, ajudando no processo de conscientização sobre a responsabilidade que todos devem ter com o ambiente em que se vive.

O Plano de Uso (PDU) do PAE ilha dos Macacos orienta sobre as intervenções agroextrativistas que os assentados podem fazer na área, sendo “permitido ao morador do PAE a extração de madeira em sua propriedade desde que para atividade de uso comum ou inerente a sua sobrevivência (ex. construção de cercas, trapiches, pontes, canoas, etc.)” (PDU, 2009, p. 2).

Embora o PDU discipline o uso e retirada dos recursos naturais, como a madeira, torna-se difícil sua aplicação por desconhecimento significativo dos assentados, pois, de acordo com o presidente do SINDITRAF, “falta muito ainda, mas ele já vem melhorando para o que era, mas ainda não tem aquela consciência plena do é que o assentado, para que serve o assentamento”. Sen (2000) alerta para importância da condição agente, devendo este ser entendido como membro público participante das ações econômicas, sociais e políticas. Assim, os assentados precisariam estar revertidos de sua condição de agente, tanto para participar da elaboração, como da fiscalização e aplicação do plano de uso.

As imagens e as observações realizadas neste trabalho apontam a intensificação da criação de pequenas serrarias e fabriquetas de palmito na área do PAE Ilha dos Macacos, contrastando com as orientações do plano de uso. De acordo com o presidente do SINDITRAF, o debate limitado do referido plano que ocorreu em apenas quatro comunidades “foi feito na carreira, de manhã até meio dia numa comunidade, e de meio dia à tarde em outra; assim, não foi bem aprofundada a discussão, mas foi feita” (ENTREVISTADO 8).

Fotografia 6 - Serraria de pequeno porte em atividade no PAE ilha dos Macacos.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2015).

O plano de Uso do PAE Ilha dos Macacos também disciplina a extração de palmito que deverá ser feita de forma sustentável; para isso, os moradores deverão apresentar um plano de manejo do açazal. A presença de pequenas fábricas na área do PAE aponta que:

Falta muito, ainda, mas já vem melhorando do que era, ainda não tem aquela consciência plena de que é o assentado, para que serve o assentamento, a questão ambiental haja vista que tem muitas serrarias, muitas fábricas de palmito, mas que melhorou, melhorou isso não é negado (ENTREVISTADO 9).

Fotografia 7 - Fabricação de palmito na área do PAE Ilha dos Macacos.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2015).

A prática de atividades extrativistas em desacordo com o plano de uso pode estar relacionada à histórica exploração desses recursos. Embora as grandes madeireiras tenham fechado as portas, as madeireiras de pequeno porte, conforme o relato do entrevistado 1, tiveram suas atividades e presença intensificadas na área do PAE ilha dos Macacos. No II PNRA (2004) é reconhecida urgência da reforma agrária e da oportunidade de, por meio desta, promover políticas que possibilitem que a população do campo possa ter uma vida economicamente próspera, socialmente justa, ecologicamente sustentável e democrática.

A intensificação das atividades extrativistas na área do PAE Ilha dos Macacos é denunciada em grande parte dos assentamentos da Amazônia. Girardi e Fernandes (2008) alertam que a modalidade PAE permite o uso dos recursos naturais, mas de forma sustentável, porém, a demora na implementação das políticas públicas, principalmente a assistência técnica e extensão rural, levam muitos assentados a fazer uso dos recursos naturais de forma inadequada, porém recorrente na Amazônia, que sempre teve seus recursos naturais utilizados de forma predatória.

Destarte, não basta a criação dos assentamentos. Embora sabedores que há um tempo para sua consolidação, faz-se necessária a implementação das políticas em sua totalidade. Para Sen (2000), é a expansão das capacidades das pessoas, garantida por meio de liberdade, que pode contribuir para o desenvolvimento humano, mas as capacidades podem ser aumentadas por meio de políticas públicas, assim como sua formulação pode ser influenciadas pelo uso

efetivo das capacidades humanas. Assim, a expansão da capacidade das pessoas assentadas poderia resultar no uso sustentável dos recursos naturais existentes na área do PAE ilha dos Macacos.

Outrossim, a participação na elaboração do plano de uso é de fundamental importância para o seu cumprimento, no entanto, os assentados precisam ter suas capacidades expandidas para poder qualificar o debate, considerando que:

90% não conhece, apesar da gente já ter repassado o plano de uso, “olha agora vocês”, cada associação produz para cada assentado para ele ter o conhecimento do plano de uso, o que ele pode fazer o que não pode fazer, mas a gente encontra resistência dos próprios assentados, porque aquela coisa, faz uma reunião e eles já querem vir quando já é para receber alguma coisa, algum dinheiro, quando é uma reunião para a gente debater as questões, como plano de uso, as questões ambientais, eles não aparecem, porque gasta gasolina, não sei o que (ENTREVISTADO 8).

Sen (2000) denomina a participação nas tomadas de decisões como liberdades substantivas e alega que o desenvolvimento exige a expansão destas e de outras liberdades, assim a participação dos assentados nas discussões sobre o plano de uso é constituinte do processo de desenvolvimento do PAE Ilha dos Macacos.

6.4 Dimensão econômica: geração de renda

Na Região de Integração do Marajó, a questão da renda se configura como um desafio, pois de acordo com o Relatório Analítico do Marajó (2012), a região apresenta uma dependência em relação aos programas sociais. Segundo o PNUD (2013), a renda no município de Breves em 2010 correspondia a 0,524, sendo a per capita em R\$ de 209,14. No que se refere ao meio rural, dados do IBGE (2010) apontam que o valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes corresponde a R\$ 90,87.

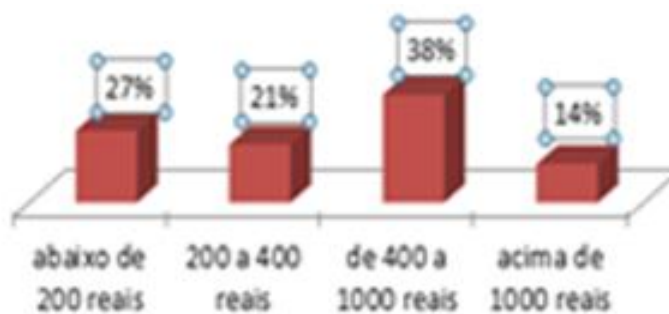
Nesse sentido, Sen (2000) esclarece que a renda é fator relevante para obter capacidade, visto que maiores capacidades aumentariam o potencial de uma pessoa para ser mais produtiva e, assim, usufruir de renda mais elevada. Sen (2000) adverte ainda que a pobreza deveria ser entendida como uma privação das liberdades substantivas e não meramente como baixo nível de renda, rompendo com os critérios tradicionais na identificação da pobreza. Ao entender a pobreza como privações de capacidades, não sendo assim a renda determinante, o autor elucida citando a forma como a renda é usada, em

benefício da família. Assim, se a família beneficia um membro em detrimento de outro, a renda não reflete unicamente na condição de pobreza, como também na redução das capacidades desse indivíduo.

Nessa direção, Sen (2010) argumenta que o aumento das Capacidades dos indivíduos pode contribuir para a eliminação da pobreza de renda. Para isso, o autor destaca que os serviços de saúde e educação, além de elevarem diretamente a qualidade de vida, também aumentam o potencial de uma pessoa de usufruir renda, livrando-se da pobreza medida pela renda. Assim, “quanto mais inclusivo for o alcance da educação básica, e dos serviços de saúde, maior será a possibilidade de que mesmo os potencialmente pobres tenham uma chance maior de superar a penúria” (SEN, 2000, p. 113).

Sen (2000) alerta para o cuidado em não confundir pobreza de renda com pobreza de oportunidades, porque dessa forma o investimento em serviços de saúde e educação seria entendido como um fim e não um meio para a superação da pobreza, de modo que a superação da pobreza de renda não pode ser a motivação suprema nas políticas de combate à pobreza, sendo perigoso conceber a pobreza apenas pela privação de renda.

Gráfico 10 - Renda familiar rural.



Fonte: Diagnóstico Socioeconômico do Município de Breves- 2010.

Os dados apresentados pelo diagnóstico socioeconômico do Município de Breves (2010) retratam que a renda gira em torno de menos de um salário mínimo no meio rural do município. A geração de renda em muito foi agravada pelo fechamento das grandes madeireiras, que absorviam uma quantidade significativa da mão de obra, principalmente no meio Urbano, mas no meio rural a relação acontecia de forma diferente. De modo que,

com a criação desses assentamentos, houve uma mudança radical na economia, economicamente e também ambientalmente, porque em cada uma dessas ilhas tinha um patrão que comandava as terras, então ele tinha o poder sobre todas as terras, geralmente ele tinha uma madeireira e uma palmiteira, então os moradores de lá, quisessem ou não, eram obrigados a extrair a madeira de lá para abastecer a serraria (ENTREVISTADO 8).

Ao tratar do desenvolvimento como liberdade, Sen (2000) considera como perda de liberdade a ausência de escolha de emprego, assim como a prática do trabalho tirânico configura-se como uma privação fundamental. O direito ao trabalho, inclusive, está prescrito na carta magna Art. 1º, sendo fundamental na constituição da dignidade da pessoa humana.

Alentejano (2012) enfatiza que o trabalho no Campo foi marcado pela diversidade, na produção, nas relações de trabalho etc., porém, com a chegada dos colonizadores, ocorreu a escravização da força de trabalho dos nativos. Assim, segundo o referido autor, seguem as múltiplas formas do trabalho camponês, sejam elas marcadas pela subordinação direta dos camponeses aos latifundiários, em que em troca do “direito” de morar e produzir no latifúndio os camponeses realizam diversos trabalhos para os latifundiários, como podemos observar no relato a seguir:

com o extrativismo da madeira então o pessoal largou a agricultura de uma vez, não é que largou mas eles foram obrigados a largar, porque os donos das terras, o dono da madeireira forçava eles tirarem a madeira para abastecerem a sua madeireira, então eles começavam a tirar a madeira e entregar para o patrão, só podiam entregar para o patrão, então eles eram presos ali economicamente, pois não podiam vender para outro (ENTREVISTADO 8).

Embora a grandes madeireiras tenham encerrado suas atividades e a criação do assentamento tenha estabelecido outras relações com a terra, visto que agora o posseiro tem o direito ao uso da terra passando a ser o dono da produção, ainda sim a madeira ainda se constitui no produto extrativista responsável pela movimentação da economia do Município, seguido do fruto do açaí.

Tabela 4- Quantidade e valor dos produtos da extração vegetal- 2007-2011.

Produtos	Quantidade produzida(t)					Valor (mil reais)				
	2007	2008	2009	2010	2011	2007	2008	2009	2010	2011
Alimentícios	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Açaí (fruto)	500	680	780	810	850	1.300	748	1.560	1.782	1.870
Palmito	400	250	150	100	82	1.120	238	300	220	205
Madeiras	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Carvão vegetal	90	95	100	110	120	315	52	100	220	252
Lenha (m³)	14.000	12.000	15.000	14.000	12.000	42	156	195	199	180
Madeira tora (m³)	80.000	50.000	40.000	30.000	25.000	5.800	4.250	4.800	4.500	4.500

Fonte: IBGE Elaboração Idesp Sepol- 2013.

A agricultura familiar, aos poucos, vem se consolidando no PAE ilha dos macacos, local conhecido, antes do ciclo da madeira, como maior produtor de arroz de varzea, porém há predominância, segundo entrevistado 5, na produção da mandioca, matéria prima para a produção de farinha as demais culturas como: milho, banana, abacaxi, cupuaçu, hortaliças, melancia são produzidas principalemnte para subsistência.

Na Amazônia, muitas áreas de assentamento estão sob solo pouco produtivo, isso ocorre porque essas áreas são oriundas de fazendas cujo solo foi exaurido pela atividade pecuarista, dificultando o desenvolvimento da agricultura familiar, influenciando na geração de renda dos assentados. Esse não é o caso do PAE ilha dos Macacos que tem como bioma predominante a várzea, exigindo conhecimento sobre as atividades agrícolas que podem ser desenvolvidas na área e assim contribuir para a geração de renda do referido PAE.

Corrêa e Pinheiro (2014) destacam que os programas de transferência de renda como o bolsa verde, bolsa família, seguro defeso (destinado aos pescadores artesanais), Benefício de Prestação Continuada (BPC) contribuíram, significativamente, para a redução das privações; contudo, há outras políticas públicas destinadas às áreas de assentamentos voltadas para o incentivo à produção, geração de emprego e renda por meio do acesso ao crédito através do PRONAF-A e Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), que além de reduzir as privações, possibilitam a emancipação dos assentados da reforma agrária.

A incompletude na implementação das políticas públicas em assentamentos da reforma agrária reflete na conquista de melhor qualidade de vida das pessoas que precisam das políticas do estado para superar as condições de pobreza, de renda e privação das capacidades da população campesina. Contudo, a atenção dada, anteriormente, aos assentamentos não contribuiu para a superação da pobreza de renda, fazendo-se necessário colocar à disposição dos assentados: “crédito; assistência técnica; apoio à comercialização e à agregação de valor; construção de infraestrutura produtiva, econômica e social, como água, saneamento básico, energia, via de escoamento da produção; além de outras políticas públicas que garantam a universalização do acesso a direitos fundamentais” (II PNRA, 2004, p. 15).

Políticas públicas para os assentados da reforma agrária na habitação da ilha dos Macacos, por exemplo, chegou. Já foi construído a habitação também veio o crédito apoio, o bolsa verde, o microssistema de água já tiveram acesso, agora não atingiu a totalidade assentadas, não atingiu nem a metade, então ainda tem esse déficit do governo muito grande com esses assentados aqui principalmente no município de Breves, que falta a totalidade, que tem que ter habitação para todos os assentados, tem que ser o crédito de apoio para todos os assentados (ENTREVISTADO 8).

As políticas públicas que deveriam ser acessadas pelos assentados são implementadas parcialmente, entre elas, a Assistência Técnica de Extensão Rural, que é preponderante na consolidação da política agrária. Porém, segundo a PNATER (2011), é necessária a “superação” de assistência técnica burocrática, orientada para subsidiar a elaboração de projeto para acesso ao crédito (PRONAF), para uma ATER com uma perspectiva de projeto de futuro para o campo, uma ATER como política estruturante do desenvolvimento rural.

No que se refere ao acesso às políticas da reforma agrária, no PAE Ilha dos Macacos muitos assentados não têm acesso ao PRONAF-A; isso ocorre, principalmente, pela falta de documentação comprobatória da titulação das terras e documentação dos próprios assentados, conforme relatos:

O INCRA, nos assentamentos, já fez várias operações para tirar documento, que os ribeirinhos nem se quer documento tinham, a maioria não tinha nem a certidão de nascimento; logo, ele ficava impossibilitado de acessar qualquer tipo de política do governo, não tinham direito ao bolsa verde, bolsa família e nem a escola, porque não tinha documento (ENTREVISTADO 8).

De acordo com o referido entrevistado, a falta de documentação dos assentados é um dos principais entraves ao acesso às políticas públicas destinadas aos beneficiários da reforma agrária no PAE Ilha dos Macacos: “até tirar documento para poder acessar casa, poder acessar crédito [...] tudo isso era um entrave, eu sempre digo que no Marajó a situação era tão crítica que caba ofuscando toda política e todos os trabalhos que já foram feitos” (ENTREVISTADO 8).

As políticas de geração de renda no PAE Ilha dos Macacos, estimuladas por meio do acesso ao crédito (PRONAF-A), precisam estar alinhadas à Assistência Técnica de Extensão Rural, o que não ocorre no referido PAE, visto que as entidades de extensão rural são contratadas por meio de processo licitatório. Nesse processo, a empresa contratada para prestar assistência técnica ao PAE Ilha dos Macacos chamava-se Ambiente. Esse acompanhamento técnico não ocorreu, pois a empresa contratada alegou que os custos para prestar assistência técnica aos assentados eram bem maiores que o valor acordado no contato, acarretando aos assentados dificuldades na produção e no acesso ao crédito, considerando que os assentados não podem ser assistidos pela EMATER, que alega não poder realizar a assistência técnica em áreas de assentamento por existir, legalmente, uma empresa responsável pela oferta deste serviço.

Nesse sentido, o não atendimento de todos os assentados pelo PRONAF-A e pela Assistência Técnica de Extensão Rural, reduz a capacidade dos indivíduos de superar a pobreza por renda no PAE Ilha dos Macacos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação na região do Marajó, nas escolas do Campo, é um grande desafio, dada a sua complexidade territorial, econômica e social, que é destaque no país pelo baixo índice de desenvolvimento humano dos municípios que a compõe. A criação dos assentamentos agroextrativistas almeja, entre outros, a superação do baixo IDH na região; a educação como indicador que compõe o referido índice tem primordial importância.

A educação no Assentamento Agroextrativista Ilha dos Macacos é tratada de forma homogênea, não há políticas específicas para a população assentada. As políticas educacionais implementadas no PAE são exclusivamente oriundas do governo federal, isto é políticas macro, que não consideram a realidade local e a condição de assentados da reforma agrária. No entanto, o não reconhecimento dos assentados da reforma agrária nas políticas do governo federal deve-se, principalmente, ao fato de os alunos do PAE Ilha dos Macacos não serem informados no CENSO escolar como assentados pela Secretaria Municipal de Educação.

A pesquisa ainda constatou que são muitas as privações de liberdade no PAE Ilha dos Macacos, pois todos esses fatores confirmam a hipótese de que os problemas de infraestrutura relacionados à baixíssima quantidade de políticas públicas estão relacionados à má educação para o meio rural.

No que se refere aos aspectos sociais, muitos assentados ainda não compreenderam sua nova condição. Embora o PAE Ilha dos Macacos seja gerido por uma associação, a extensão da área dificulta que todos participem das reuniões e assembleias. A pesquisa ainda evidencia a precariedade na oferta dos serviços públicos, como saúde e abastecimento de água, pois os postos de saúde, em sua maioria, não dispõem de medicamento e pessoal para atender à população.

Quanto ao abastecimento de água no PAE, a maioria das famílias ainda utiliza água direto do rio, sem tratamento adequado. Embora algumas famílias já tenham sido contempladas pelo INCRA para implementar o sistema de microabastecimento (captação e tratamento) de água, apenas algumas famílias foram atendidas, pois empresa responsável pela operacionalização do microssistema não realizou as instalações necessárias para o funcionamento e os materiais destinados para este fim estão recebendo outro destino. Outra política não implementada no PAE é a assistência técnica, o que tem dificultado o aumento e a qualificação da produção, confirmado, assim, a hipótese que a política agrária em Breves não tem sido implementada em sua integralidade nas áreas de assentamento agroextrativistas, e por essa razão não tem contribuído para a promoção do desenvolvimento humano.

Os aspectos econômicos do PAE Ilha dos Macacos estão pautados, sobretudo, nos programas de transferência de renda do governo federal, na pequena produção familiar e um dado importante que a pesquisa revelou foi o aumento da presença de serrarias e fábricas de palmito de pequeno porte na área do PAE, contrariando o que reza o plano de uso do referido PAE.

O Plano de Uso é um documento indispensável na criação do assentamento, porém, a maioria dos assentados desconhece sua natureza e seu conteúdo, dificultando a preservação das áreas destinadas à reprodução da fauna, assim como a realização de intervenções extrativistas orientadas pelo referido plano, e não define as áreas destinadas à construção de escolas e outros e outras organizações. O desconhecimento do plano de uso pode ser o vetor para a presença crescente de serrarias e fábricas de palmitos de pequeno porte na área do PAE Ilha dos Macacos.

Outro documento analisado nesta pesquisa foi a proposta curricular dos anos iniciais das escolas do Campo, em que se constatou que a mesma está fundamentada nos princípios da Educação do Campo, organizada em eixos que são relevantes para esta população. No entanto, muitos atores envolvidos a desconhecem. Esse desconhecimento pode estar relacionado com a rotatividade frequente dos profissionais que atuam nas escolas do campo, dificultando a materialização da proposta. Assim, ainda que a proposta curricular trate de questões fundamentais para o desenvolvimento humano, não tem impactado na superação de problemas como a reprovação, evasão, fracasso escolar e diminuição das desigualdades sociais desse território.

A pesquisa revelou que a maioria dos gestores entrevistados desconhece que o município possui áreas de assentamento, o que inviabiliza a implementação de políticas como o PRONERA. Assim, a hipótese de que a ausência de políticas educacionais em áreas de assentamento voltadas para o desenvolvimento humano tem contribuído para a manutenção dos baixos índices apresentados pelo PNUD é confirmada.

A política educacional no Assentamento Agroextrativista Ilha dos Macacos é pouco efetiva, considerando a ineficiência na oferta de transporte, de alimentação escolar, de combustível, envolvimento dos sujeitos na formulação dessas políticas, ausência de políticas educacionais específicas para os assentados e, principalmente, por conta dos resultados apresentados na média do IDEB, de 2,9, destoando da média 3,9. Podemos afirmar, então, que a presença da escola em pouco contribuiu para a superação da condição de região com o pior IDH do país. Nesse sentido, o desenvolvimento como compromisso com as possibilidades de liberdade requer políticas que fomentem a superação do baixo índice de desenvolvimento

humano do Município de Breves, o que não tem ocorrido, embora seja possível perceber alguns avanços, principalmente na construção de escolas. O PNUD apresentou avanços no IDHM, apontando o indicador da educação como o que mais evoluiu entre os anos de 1991 a 2013, mas percebe-se que não foi o suficiente para superar o baixo IDH do município.

Dessa forma, acredita-se que a pesquisa atingiu os objetivos propostos, porém é necessário registrar neste trabalho a urgência de pesquisas voltadas para a região do Marajó e áreas de assentamento, visando superar a fragilidade e inexistência de dados, pois o maior desafio deste trabalho foi o levantamento de dados, visto que não há no município uma organização que os tenha. A EMATER nada possui sobre as áreas de assentamento, os gestores municipais sequer têm conhecimento sobre sua existência, a associação do PAE Ilha dos Macacos dispõe de poucas informações e o INCRA encontra-se muito distante dos assentados.

Nesse sentido, o presente trabalho conclui que a pouca efetividade de políticas públicas educacionais está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento humano na área de assentamento agroextrativista Ilha dos Macacos, considerando as experiências de países como o Japão, onde o investimento na educação possibilitou o crescimento econômico e o desenvolvimento humano de sua população. No Marajó, a escola é umas das poucas organizações que chega às comunidades; qualificar as políticas educacionais é possibilitar o desenvolvimento social, político, econômico e humano dos assentados da reforma agrária no PAE ilha dos Macacos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, A., et. al. **Desmatamento nos Assentamentos da Amazônia**: histórico, tendências e oportunidades. Brasília, DF: IPAM, 2016. p. 63-71.

ALENTEJANO, Paulo. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Saete, et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 355-367.

AMARAL. Sônia Maria Pereira do. **Memórias, Cotidianos e Escritas às Margens dos Marajós**: navegando entre o saber e o poder. 129 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura) – Universidade da Amazônia, UNAMA, Belém, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e do Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 133-171.

_____; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999.

ASSOCIAÇÃO DO RIO JUPATITUBA. **Documentação**: Plano de Uso. Breves, Pará, 2007. Trabalho não publicado.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**: polêmicas do nosso tempo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BENJAMIM, Cesar; CALDART, Roseli Salet. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. 2002. (Coleção por uma Educação do Campo, n. 3).

BORGES, Heloisa da Silva; SILVA, Helena Borges da. A educação do campo e a organização do trabalho pedagógico. In: GHEDIN, E. **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 207-236.

BORGES, Maria Lúcia Teixeira; CASTRO, Maria Luiza de. **Capital social e educação**: condições para o desenvolvimento na reserva extrativista do Cajari. 333 f. 2007. Tese. Disponível em: <<http://www.unifap.br>> Acesso em: 19 ago. 2015.

BRASIL. **Cartilha Nacional de Alimentação Escolar**. 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>> Acesso em: 11 mar. 2016.

_____. **Guia do Transporte escolar** 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>> Acesso em: 27 mar. 2016.

_____. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA**: Manual de Operações. 2014. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br>> Acesso em: 11 maio 2015.

_____. **Decreto nº 7.352/2010 (Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA)**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. **Lei nº 4.504/64 (Estatuto da Terra)**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária - II PNERA**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. **Lei nº 9394/96 (Diretrizes e Bases da Educação (LDB))**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. **II Plano Nacional de Reforma Agrária: paz, produção e qualidade de vida no meio rural**. 2004. Disponível em: <<http://www.sistemas.mda.gov.br>> Acesso em: 11 ago. 2015.

_____. Ministério Do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e reforma Agrária. Superintendência regional SR01/Pará. **Prestação de contas ordinária anual relatório de gestão do exercício de 2009**. Disponível em: <<http://www.tcu.gov.br>> Acesso em: 11 ago. 2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Política nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://sge.mda.gov.br>> Acesso em: 17 fev. 2016.

_____. **Portaria nº 6 de janeiro de 2013**. Os critérios para priorização e escolha da área. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br>> Acesso em: 19 maio 2015.

_____. **A Portaria nº 80 de 24 de abril de 2002**. Estabelece denominações e conceitos orientadores dos assentamentos integrantes do Programa Nacional de Reforma Agrária. Disponível em: <<http://incra.gov.br>> Acesso em: 19 maio 2015.

_____. Instituto Internacional de Educação do Brasil. **Regularização fundiária e manejo florestal comunitário na Amazônia: sistematização de uma experiência inovadora em Gurupa-PA**. Brasília, DF: IEB, 2011.

BREVES. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal. **Diagnostico sócio econômico do Município de Breves**. Breves, Pará, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Proposta curricular do ensino fundamental unificada das escolas do campo**. Breves, Pará, 2012.

CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. **Educação do Campo em Breves/PA: prática pedagógica em classe multisseriada**. 221 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2013.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo**: identidade e política pública: articulação Nacional por uma Educação do Campo, Brasília: DF, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo n. 4).

CARMO, Eraldo Souza do. **Processos Educacionais e as Estratégias de Municipalização do Ensino no Município de Breves no Arquipélago do Marajó**. 163 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, NAEA, Belém, 2010.

CARVALHO, Albertino de Souza; MÜLLER, Andrew Jackson. Políticas públicas e gestão territorial: uso de geotecnologias na Amazônia. In: AMAZÔNIA: políticas públicas e diversidade cultural. Rio de Janeiro: Garamond, 2006. p. 87-102.

CHAMUSCA, Adelaide (Org.). **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília, DF: Secad; Mec, 2007.

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa em ciências e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CLEPS JUNIOR, João. Questão agrária, estado e território em disputa: os enfoques sobre o agronegócio e a natureza dos conflitos no campo Brasileiro. In: _____. **Geografia Agrária, território e desenvolvimento**. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

CORRÊA, Ana Karolina; PINHEIRO, Renata Maués. **Os PAES como possibilidade de regularização fundiária e sustentabilidade ambiental em áreas ribeirinhas**: o caso da Ilha Campompema (PA). Disponível em: <<http://www.agb.org.br>> Acesso em: 11 ago. 2014.

COSTA, Francisco de Assis. Arranjos produtivos locais e planejamento do desenvolvimento regional na Amazônia: notas sobre as possibilidades de uma nova institucionalidade. In: AMAZÔNIA: políticas públicas e diversidade cultural. Rio de Janeiro: Garamond, 2006. p. 19-36.

_____. **Os desafios e possibilidades do planejamento do Desenvolvimento regional sustentável**: política e planejamento do desenvolvimento sustentável na Amazônia: ensaios intempestivos. Belém: NAEA, 2013. p. 17-64.

COSTA, Eliane Miranda. **A formação do educador do campo**: um estudo a partir do Procampo. 208 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2012.

COSTA, Lucinete Gadelha da. Educação do Campo em uma perspectiva da educação popular. In: GHEDIN, E. **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 117-136.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>> Acesso em: 19 jun. 2015.

DIEESE. **Estatísticas do meio rural 2010-2011**. 4. ed. São Paulo: DIEESE; NEAD; MDA, 2011.

DINIZ, Marcelo Bentes et al. A Amazônia (Legal) Brasileira: evidências de uma condição de armadilha da pobreza? In: RIVERO, Sérgio Luiz de Medeiros; JAYME JUNIOR, Frederico Gonzaga (Org.). **As Amazônias do século XXI**. Belém: EDUFPA, 2008. p. 125-151.

FERNANDES, B. M. Impactos socioterritoriais da luta pela terra e a questão da reforma agrária. In: FRANÇA, Caio Galvão de; SPAROVEK, Gerd (Org.). **Assentamento em debate**. Brasília, DF, Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD, 2005. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br>> Acesso: 15 fev. 2015.

_____. FERNANDES, B. M. Reforma agrária e educação do campo no governo Lula. **Campo – território: revista de geografia agrária**, v. 7, n. 14, p. 1-23, ago. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br>> Acesso em: 11 ago. 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Monica Castagna. Campo da Educação do Campo In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 33-53. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5).

FERREIRA, Oliveira S. Reflexões sobre a nação e a Amazônia. In: D'INCAO, Maria Angela; SILVEIRA, Isolda Maciel da (Org.). **Amazônia e a crise da modernização**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2009.

FONSECA, Rosa Maria; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Educação do campo: uma realidade construída historicamente. In: GHEDIN, E. **Educação do Campo epistemologia e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 271 - 292.

FRANÇA, Caio Galvão de; SPAROVEK, Gerd (Org.). **Assentamento em debate**. Brasília, DF, Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD, 2005. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br>> Acesso: 15 fev. 2015.

GERARDI, Eduardo Paulon; FERNANDES, Bernardo Mançano. A luta pela terra e a política de assentamentos rurais no Brasil: a reforma agrária conservadora. **Rev. Agrária**. São Paulo, n. 8, 2008.

GHEDIN, E. **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIRARDI, E. P.; FERNANDES, B. M. A luta pela terra e a política de assentamentos rurais no Brasil: a reforma agrária conservadora. **Rev. Agrária**, São Paulo, n. 8, 2008.

GRISA, Cátia; PORTO, Silvio Isopo. Dez anos de PAA: as contribuições e os desafios para o desenvolvimento rural. In: _____. **Políticas públicas de desenvolvimento rural no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. p. 155- 180. (Série Estudos Rurais).

GUIMARAES-IOSIF, Renilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada**. Brasília, DF: Líber livro, 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA AMBIENTAL DA AMAZÔNIA-IPAM. **Desmatamento nos assentamentos da Amazônia: histórico, tendências e oportunidades**. Brasília, DF: 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA APLICADA-IPEA. **II PNRA**. Relatório da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária. Brasília, DF, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA- INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília, DF, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Política pública de educação do campo e os desafios no estado de Sergipe**. Disponível em: <<http://www.>> Acesso: 15 fev. 2015.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Sérgio [et al.]. **Impacto dos assentamentos**: um estudo sobre o meio rural brasileiro. São Paulo: Unesp; Instituto Interamericano de Cooperação para Agricultura – IICA; NEAD, 2004.

LIMA, Natamias Lopes de. **Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar**: um estudo no Município de Breves/PA. 158 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

LINS NETO, João Tertulino; LOPES, Maria Lúcia Bahia. 1912-2012 Cem anos da crise da borracha: do retrospecto ao prospecto: a Amazônia em doze ensaios: coletânea. In: ENAM, 6., [Anais...]. Belém: CORECON-PA, 2013.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. **Profissionalidade docente na educação do campo**. 253 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação Universidade Federal de São Carlos, 2013.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Educação e sociedade na Amazônia em mais de meio século. **Revista Cocar**, v. 1, n. 1 jan/jun, 2007. Disponível em:<<http://www.paginas.uepa.br>> Acesso em: 12 maio 2015.

MATTEI, Lauro. Reforma agrária e programas de assentamentos rurais: o dilema atual da questão agrária brasileira. In: FRANÇA, Caio Galvão de; SPAROVEK, Gerd (Org.). **Assentamento em debate**. Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD. 2005. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br>> Acesso em: 15 fev. 2015.

MELO, André de Oliveira; PASSOS, Maria das Graças. Casa Familiar Rural da França à Amazônia: uma proposta pedagógica da alternância. In: GHEDIN, E. **Educação do campo**: epistemologia e práticas. 1. ed. São Paulo: 2012, p. 238- 270.

MELLO, Neli Aparecida de. **Políticas Territoriais na Amazônia**. São Paulo: Annablume, 2006.

MIRANDA, Roberto de Sousa. Os desafios da organização em assentamentos rurais. **Revista Verde**, v. 6, n. 2, p. 41 – 48, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revista.gvaa.com.br>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).

MONTENEGRO, Jorge. Conflitos pela terra e pelo território: ampliando o debate sobre a questão agrária na América Latina. In: _____. **Geografia Agrária, território e desenvolvimento**. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2010. p. 13-30.

MUNARIN, Antônio. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 19-25.

NASCIMENTO, Claudinei Venzel do. (Org.). **Diretrizes para Organização do Ensino e Lotação dos (as) Professores (as) que atuarão nas turmas de Ensino Fundamental Anos Finais nas escolas do meio rural do Município de Breves**. Breves, Pará. 2016. (Trabalho não publicado).

OLIVEIRA, Gilson Batista de. Uma discussão sobre conceito de desenvolvimento humano. **Rev. FAE**, Curitiba, v.5, n.2, p.37-48, maio/ago. 2002.

_____. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento humano. **Rev. FAE**. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br>> Acesso em: 07 set. 2015.

OLIVEIRA, Márcia Cristina de. **Caminhos para a gestão compartilhada da gestão escolar**. Curitiba: Ibpe, 2011. (Série processos educacionais).

OLIVEIRA, Marielza. **Desenvolvimento humano sustentável e os objetivos do milênio**. Disponível em: <<http://www.recife.pe.gov.br>> Acesso em: 11 ago. 2015.

PACHECO, Argenor Saraf. **“Às Margens dos “Marajós”**: cotidiano, memórias e imagens da “cidade floresta”. Melgaço-PA. Belém: Paka-Tatu, 2006.

PARÁ. **Plano Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó**. Grupo Executivo Interministerial e Grupo Executivo do Estado do Pará. Belém, 2007.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos, v. 4).

PRESTAÇÃO DE CONTAS ORDINÁRIA ANUAL. Relatório de gestão do exercício de 2009. In: INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA – INCRA/SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE SR 01/PARÁ. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Raquel Alves de. O papel do poder público na construção da política nacional de formação dos profissionais da educação do campo. In: _____. **Prática pedagógicas e formação de professores(as) do campo: caderno pedagógico da Educação do Campo**. Brasília, DF: Dupligráfica, 2009. p. 49-71.

RELATÓRIO Aquisição de madeira, serrarias e grandes extensões de terras adquiridas por empresas asiáticas. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>> Acesso em: 08 set. 2015.

RICKMANN, NETO, Nicolau. **Políticas públicas de educação para assentados da reforma agrária: O Caso do PRONERA Saúde na Transamazônica.** Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br>> Acesso em: 11 maio 2016.

ROCHA, Eliane Novaes; PASSOS, Joana Cléia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. **Educação do campo: um olhar panorâmico.** Disponível em: <<http://www.curriculossemfronteiras.org>> Acesso em: 20 out. 2015.

RUA, João. Urbanidades no rural: o devir de novas territorialidades. **Ver. Revista de Geografia Agrária, Uberlândia, v. 1, n. 1, fev. 2006.** Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br>> Acesso em: 03 mar. 2016.

SANTANA, J. U. R., CARVALHO, I. C. A.; GOMES, L. J. Em busca da sustentabilidade: Mensuração e avaliação da dimensão social em assentamento agroextrativista no Estado de Sergipe. **Rev. Scientia Plena, v. 8, n.8, 2012.** Disponível em: <<http://www.scientiaplenu.org.br>> Acesso em: 21 de mar. 2016.

SANTOS, Margareth Maria Diniz (Coord.). **Diagnóstico socioeconômico do município de Breves.** Breves, PA, 2010.

SANTOS, Marli Terezinha dos. **Aprendizados dos projetos de manejo dos recursos naturais da várzea – Pró-várzea.** Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

SANTOS, Roseli Alves dos; SAQUET, Marcos Aurélio. Considerações sobre A modernização da agricultura no sudoeste do Paraná. In: _____. **Geografia agrária, território e desenvolvimento.** 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2010. p. 201-218.

SAUER, Sergio. O significado da reforma agrária. In: FRANÇA, Caio Galvão de; SPAROVEK, Gerd (Org.). **Assentamento em debate.** Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD. 2005. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br>> Acesso: 15 fev. 2015.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade.** Tradução Laura Teixeira Motta; revisão técnica Ricardo Dononelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **Desenvolvimento como Liberdade.** Tradução Laura Teixeira Motta; revisão técnica Ricardo Dononelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Christian Luiz da (Org.). **Desenvolvimento Sustentável: um modelo analítico integrado e adaptativo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SILVA, J. Prepara criação de novos projetos no Marajó. **Diário do Estado do Pará.** Disponível em: <<http://www.diariodopara.com.br>> Acesso em: 14 out. 2015.

SILVA, José Bittencourt da; SIMONIAN, Ligia Terezinha Lopes. **População tradicional, reservas extrativistas e racionalidade estatal na Amazônia brasileira.** v. 33, abr., 2015. Disponível em: <<http://www.ser.ufpa.br>> Acesso em: 10 ago. 2015.

SILVEIRA, Luciana Braga; WIGGERS, Raquel. Protegendo a floresta, reconfigurando espaços na Amazônia: o caso do Projeto de Assentamento Extrativista Santa Maria Auxiliadora, Humaitá (AM). **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 3, p. 671-693, maio/jun. 2013.

_____. O significado dos assentamentos de reforma agrária no Brasil. In: FRANCA, Caio Galvão de; SPAROVEK, Gerd (Coord.). **Assentamentos em debate**. Brasília: NEAD; Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005. p.58-73.

TAVARES, Maria Trindade dos Santos; BORGES, Heloisa da Silva. O PRONERA como política para a educação do campo. In: GHEDIN, E. **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 299-358.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BEMARTT, Maria de Lurdes; TRINDADE, Glademir Alves. **Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para pesquisa**. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 03 mar. 2015.

TOURNEAU, François-Michel; BURSZTYN, Marcel. Assentamentos Rurais na Amazônia: contradições entre a Política Agrária e a Política Ambiental. **Ambiente e Sociedade**. Campinas, v. XIII, n. 1. p. 111-130, jan.- jun. 2010.

TREVIZAN, Salvador M. **O que é rural? O que é urbano? E a educação?**. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>> Acesso em: 03 mar. 2015.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003. p. 31-52.

VILHENA JUNIOR, Waldemar Moura; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Políticas públicas e os movimentos sociais por uma educação do campo. In: GHEDIN, E. **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1. ed. São Paulo: 2012. p 169-194.

VITAL, Josep Pont. Desafios de uma nova gestão pública para o desenvolvimento dos municípios no Pará. **Novos Cadernos NAEA**, v. 14, n. 2, p. 171-196, dez. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para averiguar a oferta da educação em áreas de PAE.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL – SPF
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS – NAEA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA

Estudo em áreas de Assentamento agroextrativista 2015 - secretários e diretores de ensino
Data da entrevista: ____/____/2015 Início: ____:____hs. Término: ____:____hs.

1ª) Na sua gestão, foi organizada a proposta curricular específica para as escolas do campo?
() sim () não. Se sim, a proposta tem entre seus objetivos a superação do baixo IDH do município?

2ª) Na sua gestão, como era realizado o acompanhamento das atividades desenvolvidas nas escolas do campo?

3ª) Na sua gestão, a oferta do transporte escolar ocorreu com regularidade?

5ª) Na sua gestão, a oferta de alimentação escolar era suficiente para os dias letivos?

6ª) Na sua gestão, o cardápio da alimentação escolar incluiu produtos da agricultura familiar?
Se não, por quê?

7ª) O Sr. (a) tem conhecimento das áreas de assentamento no município?

8ª) Sendo conhecedor dessas áreas de assentamento, o município implementou ou formulou alguma política educacional específica para essas áreas? (apenas se a resposta anterior for sim)

9ª) Como gestor, o senhor acredita que a Educação pode contribuir para o desenvolvimento humano da comunidade onde a escola está inserida?

10ª) O senhor conhece o programa nacional de reforma agrária?

11ª) Quais as principais dificuldades para formular e implementar políticas públicas para a promoção do desenvolvimento humano nas escolas do campo? -Recursos () -Aspectos geográficos () -Profissionais com formação específica () -Interesse político ou outro elemento (). Por quê?

12ª) Na sua opinião, qual seria o papel mais importante que a escola desempenha: -Escarlarizar no sentido de ler e escrever () -Contribuir para o desenvolvimento humano dos alunos e comunidade () -Manter o aluno no campo ou possibilitar que ele venha para a cidade em busca de melhores condições de vida () -Formar mercado de trabalho (). Por quê?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para averiguar a oferta da educação em áreas de PAE



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL – SPF
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS – NAEA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA

Estudo em áreas de Assentamento agroextrativista 2015 - Professores

Data da entrevista: ____/____/2015 Início: ____:____hs. Término: ____:____hs.

- 1ª) O Sr. (a) acha que há proposta pedagógica nas escolas do Campo? (se não) Por quê?
- 2ª) O Sr. (a) percebe na proposta pedagógica voltados para o desenvolvimento humano?
- 3ª) A escola trabalha assunto que afirmam a identidade de assentado? (se não) Por quê?
- 5ª) A estrutura da escola é adequada para o processo de ensino e aprendizagem?
- 6ª) Na escola em que trabalha, é desenvolvida alguma política educacional específica para os assentados da reforma agrária?
- 7ª) Os alunos da sua escola são atendidos pelo transporte escolar? (se sim) O transporte é adequado? Por quê?
- 8ª) A oferta da alimentação escolar é suficiente para os dias letivos?
- 9ª) No cardápio da alimentação escolar tem produtos da agricultura familiar?
- 10ª) Na sua opinião, quais são as principais dificuldades e as vantagens também que se tem em trabalhar em uma área de assentamento?
- 11ª) Quais mudanças o Sr. (a) percebeu após a assentamento das famílias?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para averiguar a oferta da educação em áreas de PAE

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL – SPF
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
 NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS – NAEA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA
 MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA

Estudo em áreas de Assentamento agroextrativista 2015 - Sindicalistas

Data da entrevista: ____/____/2015 Início: ____:____ hs. Término: ____:____ hs.

- 1ª) Como surgiu a questão dos assentamentos de Breves?
- 2ª) Como ocorreu a expansão das áreas de PAE no município?
- 3ª) Com relação à questão dos assentamentos, na sua visão, o que foi que mudou na qualidade de vida das pessoas assentadas da reforma agrária?
- 4ª) Antes da questão dos assentamentos, os conflitos de terra eram frequentes?
- 5ª) Das políticas públicas destinadas aos assentados da reforma agrária, o assentamento, quais foram as que já chegaram no PAE Ilha dos Macacos: -Habitação () -Fomento () - Microsistema de abastecimento de água () -Energia elétrica chegou () -Assistência técnica () (se sim) Em que proporção?
- 6ª) O sindicato tem orientado os filiados com questão das linha de créditos disponível?
- 7ª) Quanto ao plano de uso do PAE Ilha dos Macacos, os assentados participaram da construção? (se sim). Como se deu essa participação?
- 8ª) O Sr. conhece o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA?
- 9ª) O Sindicato já foi convidado (pela SEMED) a participar das políticas educacionais para as escolas do campo?
- 10ª) Na sua opinião, a educação pode contribuir nesse processo de desenvolvimento humano de uma comunidade? (se Sim) Por quê?
- 11ª) Em algum sindicato, seus filiados procuraram a SEMED para cobrar uma política específica para os assentados da reforma agrária? Por quê?
- 12ª) Na sua opinião, há consciência por parte dos assentados da reforma agrária de sua nova condição? Por quê?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para averiguar a oferta da educação em áreas de PAE.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL – SPF
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS – NAEA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA

Estudo em áreas de Assentamento agroextrativista 2015 - Assentado

Data da entrevista: ____/____/2015 Início: ____:____hs. Término: ____:____hs.

1ª) O Sr. (a) conhece a proposta curricular da escola de sua comunidade?

2ª) Na sua opinião, qual seria o papel mais importante que a escola desempenha: -Escarlarizar, no sentido de ler e escrever () -Contribuir para o desenvolvimento humano dos alunos e comunidade () -Manter o aluno no campo ou possibilitar que ele venha para a cidade em busca de melhores condições de vida () -Formar mercado de trabalho (). Por quê?

3ª) Seu filho (a) é entendido pelo transporte escolar? (se sim) O transporte é regular?

4ª) Na sua opinião, o transporte escolar é adequado?

5ª) A alimentação escolar é frequente?

6ª) Seu filho (a) gosta da merenda servida na escola? (se não) Por quê?

7ª) A estrutura da escola é adequada para o processo de ensino e aprendizagem?

7ª) O senhor conhece o programa nacional de reforma agrária?

7ª) Na sua opinião, Educação pode contribuir para o desenvolvimento humano da comunidade onde a escola está inserida? (se sim) Por quê?

3ª) Na sua opinião, o que mudou na que vida das pessoas depois do assentamento?