

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

LEILA DE LIMA MAGALHÃES

**O CAMPO TEM COR?
PRESENÇA/AUSÊNCIA DO NEGRO NO CURRÍCULO DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARÁ**

**BELÉM
2009**

LEILA DE LIMA MAGALHÃES

**O CAMPO TEM COR?
PRESENÇA/AUSÊNCIA DO NEGRO NO CURRÍCULO DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARÁ**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação –
Mestrado Acadêmico em Educação, na linha de pesquisa:
Currículo e Formação de Professores, do Instituto de Ciências da
Educação da Universidade Federal do Pará – ICED/UFPA, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.**

Orientador: Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage.

BELÉM

2009

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

Magalhães, Leila de Lima.

O Campo tem cor?: presença/ausência do negro no currículo da educação do campo no Pará; orientador, Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage. – 2009.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

1. Educação rural – Currículos - Pará. 2. Relações raciais. 3. Currículos - Pará. I. Título.

CDD - 21. ed.: 370.91734098115

LEILA DE LIMA MAGALHÃES

**O CAMPO TEM COR?
PRESENÇA/AUSÊNCIA DO NEGRO NO CURRÍCULO DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARÁ**

Dissertação submetida à avaliação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado: _____

Belém, ____ de _____ 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage
Orientador: ICED/UFPA

Prof. Dr. Kabengele Munanga
Membro: USP/SP

Prof^a. Dr. Marilú Campelo
Membro: IFCH/UFPA

Prof^a. Dr. Ivany Pinto
Membro: ICED/UFPA

*A Deus, meu fiel amigo e companheiro.
A minha estimada e amada mãe Odinéia.
A minha filha Ana Rebeca, meu eterno
tesouro. Companheira incansável nesta
produção.
A Zélia que tirou a venda dos meus olhos
construída pelo racismo.*

AGRADECIMENTOS

Comparo a produção de um texto dissertativo semelhante a uma viagem que os atores entram em um barco e todos ocupam papéis estratégicos na condução da navegação. Entretanto, durante o percurso da viagem muitos fatos ocorrem, outras pessoas vão embarcando, outras vão desembarcando. Mas, o barco continua sua viagem com objetivo de atracar no porto. Porto este que significa o trabalho final.

O que seria da produção científica se não fossem as diversas forças humanas que se envolveram na condução desse barco? Agora é o momento de agradecer a alguns, dos muitos personagens que se fizeram presente, trazendo vários raios de luz e força para a produção deste texto dissertativo. Por isso agradeço imensamente:

A minha filha guerreira, Ana Rebeca, família que formei. Negra menina, com sonhos e força de gigante. Eternamente, o presente mais precioso que Deus me deu.

Aos meus pais Odinéia Magalhães, João Francisco, Hélio Hagapito e irmã Leiliane Magalhães. Registro minha gratidão ao companheirismo de vocês.

Carinho e respeito ao meu orientador, Prof^o. Dr. Salomão Mufarrej Hage, que me ajudou a olhar para o meio rural na perspectiva acadêmica e nunca deixou de perceber a importância deste trabalho científico. Agradeço pela acolhida e sensibilidade que demonstrou em nossos encontros de orientação.

A Prof^a Dr. Zélia Amador de Deus, amiga e conselheira essencial nos diálogos de construção deste estudo. Obrigada a vocês pelas interações compartilhadas entre encontros, telefonemas, e-mails durante o processo de construção que este estudo exigiu.

Calorosamente agradeço a minha Banca Examinadora. Suas contribuições enriqueceram de maneira ímpar este trabalho. Ao Prof^o. Dr. Kabengele Munanga, pelos aconselhamentos, paciência e sabedoria de contribuir no fortalecimento de meus passos como militante negra intelectual. A Prof^a. Dra. Marilú Campelo por me acompanhar desde a qualificação. A Prof^a. Dra. Ivany Pinto por interagir com a primeira leitura do então projeto desta dissertação.

Meus sinceros agradecimentos aos Professores (as) do ICED e aos ministrantes das Disciplinas que cursei durante o Mestrado: Olgaíses Maués, Ronaldo Lima, Sônia Araújo, Josenilda Maués, Wilma Baía, Paulo Almeida, Salomão Hage, Ivany Pinto, Laura Alves.

Agradeço imensamente a todos os funcionários do ICED.

A Secretária da Pós-Graduação do ICED, especialmente a Conceição Mendes, minha querida Conceiçãozinha, obrigada pela sua enorme grandeza, incentivo e dedicação, sentirei falta do seu abraço acolhedor. A Alice e Mayara pela sensibilidade em atender-me a qualquer momento que solicitei vossa colaboração.

Aos colegas do Mestrado de 2007, por proporcionar leveza a esta jornada a esta jornada titulada “Mestrado”, em especial, a colegas da linha de currículo: Ana Paula Vieira; Sheila Abbud; Jorge Eiró; Adalcilena; Danielle Vasco; Raquel Amorim. Obrigada pela amizade e companheirismo, também estendido a minha filha Ana Rebeca “a nossa mais nova mestranda.”

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ/UFPA, pela receptividade e acolhimento nesta produção.

Ao Centro de Estudo em Defesa do Negro no Pará pelo apoio nas primeiras leituras sistemáticas das relações étnico-raciais. Ao Núcleo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores em relações étnico-raciais – GERA/UFPA.

Aos organizadores do Fórum Paraense de Educação do Campo por se prontificaram em conceder documentos e entrevistas. Sem esse apoio seria impossível a produção deste estudo.

A Zélia Amador de Deus – “Zelinha” –, as palavras me fogem, as lágrimas descem. Você se eternizou no meu coração como a guerreira negra que me libertou, me acompanhou e cuidou. Luz e aplauso eterno a minha eterna mãe, se assim me permite referi.

Ao “seu” Anselmo, que com suas brincadeiras me fazia rir quando estava aflita. Muito obrigada pelos vários incentivos para continuar meus estudos e terminar este trabalho.

A Nilma Bentes, – “a Estamira” –, obrigada por ser quem és, militante atuante, com um coração negro gigante em defesa da causa negra.

Obrigada a população negra, especialmente, aos sujeitos negros do campo que, com força e coragem, continuam a fortalecer o Movimento Negro no Pará.

Aos amigos que conheci ao longo de minha vida. Que os caminhos que proporcionaram nosso encontro, permaneçam fortalecendo a nossa amizade.

Aos amigos que ‘adormeceram’ no decorrer do Mestrado. Guardo no peito a saudade e na memória a admiração por “Dona Graça”, que nunca deixou de sonhar mesmo diante da adversidade. Ao “Walter Bandeira”, amigo e professor, que sempre demonstrou alegria em viver com simplicidade e veracidade. A Maristela, “A Teteca”, o orgulho permanente de ser Guerreira, Negra e Mulher.

Ao Dr. José Willians e a Dra. Ana Cristina pelo apoio imprescindível e o encorajamento para lidar com as adversidades.

Ao projeto “Escola acreditar”. Raio de luz e esperança na reorientação da caminhada de muitas mães e crianças com deficiência. Serei eternamente grata a todos, especialmente, a Dra. Madacilina Teixeira e Madalena. Aplausos a família Acreditar.

Ao casal Liliane, Helder e a tia Célia, “A Célia Maria”, por estarem sempre prontos para cuidar de Ana Rebeca. Sem o apoio de vocês para cuidar de minha filha, eu não teria o tempo para me dedicar a produção deste texto.

Finalmente, a CAPES pelo apoio financeiro.

“Quando vou a algumas lojas, no shopping, no supermercado, o olhar do gerente, do vigia, estar sempre te vigiando, apesar de todo o sistema de segurança que tem instalado, mas vão estar sempre de olho em ti, nunca olha da mesma forma como vão olhar pra o outro de uma pele mais clara. Eu participei dos encontros em Santarém há uns 10 anos atrás, fui convidado por um quilombola da comunidade Saracura, uma comunidade bem em frente mesmo a Santarém na várzea, foram três dias de encontro que serviu muito pra mudar a minha visão em respeito a isso. Apesar de ser negro, mas, eu não me considerava, não me considerava próximo disso, apesar de ser negro, não me considerava parte desta população, os choques em algumas reuniões, os choques dentro das lojas, os choques na convivência que foi me fazendo entender, toda essa questão, todo esse traço cultural”.

(Benedito, 2008. Entrevista)

RESUMO

O tema principal desta dissertação é investigar sobre a presença/ ausência do negro no currículo da Educação do Campo no âmbito do Fórum Paraense de Educação do Campo, expressão do Movimento Paraense por uma Educação do campo. Como ponto de partida, a autora realizou um estudo exploratório nas ações do Fórum e, por meio de documentos e entrevistas, buscou identificar em que medida as relações étnico-raciais, a partir da Lei 10639/03, estão incluídas na proposta educativa e curricular do Fórum. Ao mesmo tempo, buscou um diálogo com a literatura que trata da Educação do Campo como área específica e com a literatura das Relações Étnico-raciais. Para isso, utilizou o referencial metodológico qualitativo como forma de análise e propõe estratégias para dinamizar as relações étnico-raciais na educação do campo no Pará.

Palavras-chave: Educação do campo. Política curricular. Movimentos sociais. Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The main focus of this paper is to investigate about the presence/absence of the Negro in the syllabus of Education in the Countryside on the scope of the Forum Paraense of Education in the Countryside, an expression of Paraense Movement for an Education in the Countryside. As a starting point, the writer performed an exploratory study over the actions taken by the Forum and, through documents and interviews, aimed at identifying to what extent the ethnic-racial relations, from Act 10639/03 on, are included in the educational and curricular proposal of the Forum. Together with that, she sought to make a dialog with the literature which deals with Education in the Countryside as a specific field, and with the Ethnic-racial Relations. For that, she used the qualitative methodology reference as a means of analysis and propose strategies to dynamize the ethnic-racial relations in the education in the countryside on the State of Para.

Key-words: Education in the countryside. Curricular policy. Social movements. Ethnic-racial relations.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Pará
ANPUEC	Articulação Nacional por uma Educação do Campo
CECAM	Coordenação de Educação do Campo
CECAF	Coordenação Geral de Educação do Campo das águas e das Florestas
CEDENPA	Centro de Estudo em Defesa do Negro do Pará
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPC da UNE	Os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes
COPIR	Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial
DATALUTA	Banco de Dados de Luta pela Terra
DEDIC	Diretoria de Educação para Diversidade, Inclusão e Cidadania
DOU	Diário Oficial da União
EAFC	Encontro Estadual na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal
EJA	Educação de Jovens Adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica Rural do Estado
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FAOR	Fórum da Amazônia Oriental
FETAGRI	Federação dos Trabalhadores da Agricultura
FETRAF	Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
FNB	Frente Negra Brasileira
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FVPP	Fundação Viver Produzir e Preservar
GEPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
GPT	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra

MCP	Movimentos de Cultura Popular
MALUNGU	Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MPEG	Museu Paraense Emílio Goeldi
MPPUEC	Movimento Paraense por uma Educação do Campo
MPUEC	Movimento Por Uma Educação do Campo
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NEP	Núcleo de Estudo em Educação Popular Paulo Freire
NERA	Núcleo de Estudos e Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa Nacional das Nações Unidas para o Desenvolvimento
P.P.P	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Vivência Estudantil Camponesa
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEIR	Secretaria de Estado de Integração Regional
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Pará
TEN	Teatro Experimental do Negro
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNAMA	Universidade da Amazônia
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 TRANÇADO METODOLÓGICO: (des) amarrando o Encontro do Movimento Negro e da Educação do Campo na Amazônia Paraense...	23
2 O NEGRO NO MOVIMENTO PARAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	45
2.1 EDUCAÇÃO RURAL <i>VERSUS</i> EDUCAÇÃO DO CAMPO: novos olhares sobre a educação escolar do meio rural.....	45
2.2 MARCOS HISTÓRICOS DO MOVIMENTO PARAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: incluindo a educação do campo na agenda da política pública.....	58
2.3 A LUTA DO MOVIMENTO NEGRO POR UMA REEDUCAÇÃO DA RELAÇÃO ÉTNICO-RACIAIS.....	68
3 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: afirmando a [in] visibilidade da população negra.....	79
3.1 EIXO 1 – [IN] VISIBILIDADE DO NEGRO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARAENSE.....	80
3.1.1 Estratégias para dinamizar a inclusão da lei 10.639/03 no fórum paraense de educação do campo.....	105
3.1.1.1 Formação de professores.....	105
3.1.1.2 Reorientação curricular.....	108
3.1.1.3 Ação do movimento negro e da educação do campo paraense.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXOS.....	132

INTRODUÇÃO

O objetivo central deste estudo dissertativo é identificar as propostas de inclusão das relações étnico-raciais, existentes no âmbito do Movimento Paraense Por Uma Educação do Campo (MPPUEC), investigando como as orientações das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* para efetivar a Lei n. 10.639/03 estão sendo incluídas nas propostas do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), expressão mais significativa de mobilização do MPPUEC (HAGE, 2009).

O FPEC tem fortalecido a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo (ANPUEC). Esta que, desde 1990, vem se mobilizando para incluir o território do campo e seus sujeitos, como prioridade na agenda da política pública nacional da educação brasileira. Para isso, a ANPUEC tem como um de seus objetivos a construção de uma sociedade justa, democrática, igualitária, comprometida em afirmar os seres humanos como sujeitos de direito.

O FPEC aglutina movimentos sociais, universidades, órgãos governamentais ligados ao desenvolvimento e a educação do campo. Com o objetivo de defender, elaborar e implementar políticas públicas e experiências educativas para os cidadãos paraenses, preferencialmente, para população do campo, entendida como: “[...] agricultores/as familiares, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, extrativista” (CARTA DE BELÉM, 2005, p. 9). Isso se contrapõe, assim, ao modelo de desenvolvimento e educação rural que ao invés de valorizar a diversidade do campo e de seus sujeitos, nega, silencia e exclui na formação escolar os saberes da população do campo

Além desse modelo escolar excludente, existe o desafio originado da relação conflituoso de apropriação do meio rural, que se reflete na falta de prioridade dos sujeitos do campo nas políticas públicas. Nesse sentido, o MPPUEC, objetivando consolidar a educação do campo, tem enfrentado vários desafios que têm origem na forma como a relação campo/cidade foi historicamente construída.

O Pará, ao estar situado geograficamente na Região Norte¹ do Brasil, ocupa um lugar estratégico na política de desenvolvimento sustentável do mundo. Por isso, vem concentrando muitos conflitos na luta pela posse da terra. Cabe mencionar que no meio rural está concentrada a maior reserva bio-sócio-florestal: a floresta Amazônica. A Amazônia é mundialmente conhecida pela sua exuberância que, em muitos aspectos, ainda está

¹ A Região norte é formada por sete Estados: Acre (AC), Amapá (AP), Pará (PA), Rondônia (RO), Roraima (RR), Tocantins (TO).

inexplorada pela ação humana, especialmente nos aspectos social, econômico, cultural, biológico e hídrico.

O Estado também é o segundo maior da Região Norte, com 1, 25 milhão de Km², sendo que 73% dessa área são cobertas por florestas. Embora seja um grande exportador de matéria prima, como: energia, madeira, alumínio, que gera uma devastação incalculável, enfrenta um dos maiores desafios, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)² é baixo – 0,727, considerando a média nacional – 0,830.

Na atualidade, o Pará é dividido em 12 regiões de integração: Baixo Amazonas, Tapajós, Xingu, Araguaia, Carajás, Lago Tucuruí, Rio Capim, Tocantins, Rio Caetés, Marajó, Guamá, Metrópole Belém. Tem como capital a cidade de Belém, conhecida popularmente como “Cidade das Mangueiras³”. É composto por 143 municípios e possui uma população estimada em 7.065.573 de habitantes. Cabe ressaltar que dos 143 municípios, 86 ou 60,5% dos municípios apresentam um IDH igual aos países mais pobre do continente africano.

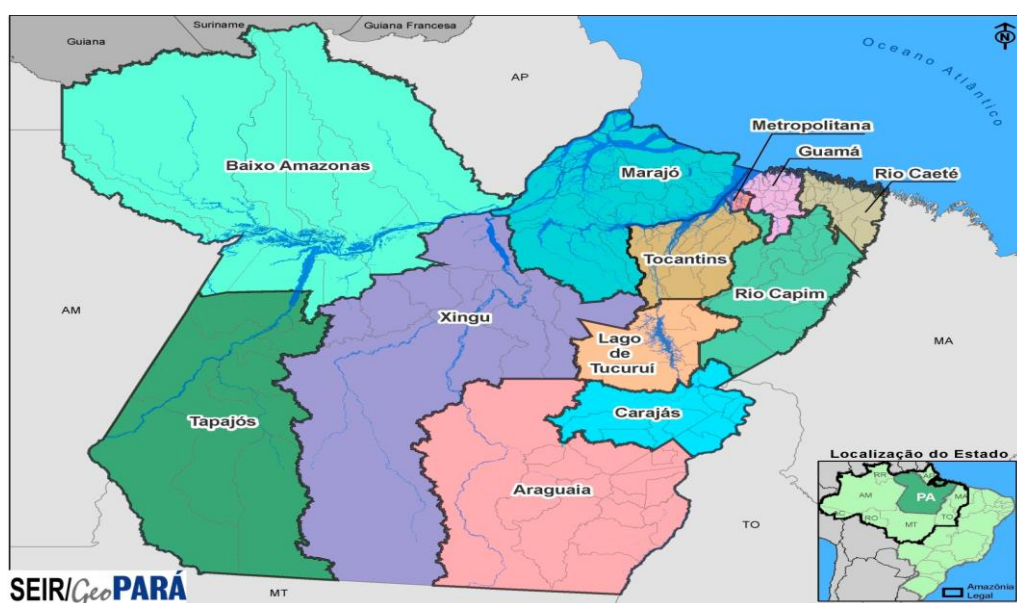


Fig. 1- Mapa do Pará dividido por Região de Integração.

Fonte: Secretaria de Estado de Integração Regional (SEIR)/ GeoPARÁ, 2008.

O meio rural paraense tem se caracterizado pela existência de dois projetos de desenvolvimento. O primeiro, originado das elites dominantes que têm instalado nesse lugar o

² Combinação de indicadores de renda, expectativa de vida e escolaridade, medida pelo Programa Nacional das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. In: NINNI, Karina; ROGGE, Jan; OLIVEIRA, Paulo de Tarso. **O Pará no contexto da Amazônia e do Brasil**. Observatório da Cidadania 2. Políticas Públicas e Social. Belém: Fórum da Amazônia Oriental – FAOR, 2003.

³ Belém ficou conhecida nacional e internacionalmente como “Cidade das Mangueiras”, pelo fato que no centro urbano de Belém ter inúmeras árvores de manga.

agronegócio e as grandes empresas capitalistas, visando exclusivamente à lucratividade de um pequeno grupo de pessoas ligadas a essa elite, causando uma grande devastação ambiental e social com efeitos ainda incalculável para a sobrevivência da humanidade. Este projeto desestrutura, também, o modo de vida e sobrevivência da maioria da população do campo, o que gera grandes bolsões de miséria, pobreza e exclusão social.

De outro lado, existe o projeto formado pela articulação e mobilização de pessoas, estas ligadas ao FPEC que, em sua maioria, são reconhecidos como sujeitos do campo, composto de pequenos agricultores rurais, camponeses, extrativistas, ribeirinhos, pescadores, indígena, quilombola que têm o território do campo como construção de sua subjetividade e sobrevivência familiar.

Esses sujeitos, ao seu modo, se organizam por meio de várias associações, entidades, com intuito de garantir por meio da educação novos processos sócio-culturais que se contraponha ao projeto da elite para o meio rural. É em sintonia com esse segundo projeto que a ANPUEC e o MPPUEC vêm afirmando e valorizando os conhecimentos, a cultura, enfim, o modo de existência do campo e de sua população (CORRÊA, 2005; CALDART, 2004).

As elites brasileiras, que detêm o poder e o comando dos órgãos estratégicos que legitimam as políticas públicas, construíram no imaginário social, por meio da educação e do currículo escolar, inclusive, que o meio rural é o lugar do atraso, escolarização desqualificada, de pessoas inferiores. Considero que esta maneira de pensar o campo também está ligada às ideologias raciais que objetivaram negar a participação do Negro africano e afro-brasileiro que fizeram do campo um dos lugares para se contrapor a exclusão e a negação socioeconômica e racial, advinda do sistema escravocrata.

Seguindo a linha desse raciocínio, uma das razões para não priorizar nas políticas públicas os sujeitos do campo, deve-se ao fato de que no meio rural os ex-escravos contribuíram para a organização e o fortalecimento da agricultura familiar. O trabalho ligado à agricultura familiar influencia, ainda, hoje, no modo de sobrevivência da maioria da população do campo. Assim, na visão da elite brasileira, a escolarização com qualidade para esses sujeitos seria desnecessária, uma vez que esses indivíduos desenvolvem um trabalho primitivo e não lucrativo aos moldes do capital.

Como desdobramento desse processo de exclusão do campo, Corrêa (2007), com base nos indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano 2006, apresenta alguns dados estatísticos que expressam a disparidade social, envolvendo os sujeitos do campo, preferencialmente, no que se refere à educação na região norte:

[...] Apresenta um índice de analfabetismo absoluto, para pessoas de 15 anos ou mais de idade, da ordem de 11,5% , que supera a média nacional que de 11%. Ao se verificar o analfabetismo funcional, esse percentual sobe drasticamente para 27,1% , novamente superando a média nacional que é de 23,5%. Quando observadas essas duas categorias nos espaços urbano e rural da região Norte, verifica-se, respectivamente: analfabetismo absoluto 8,9% e 29%; analfabetismo funcional 21,9% e 43,7%. (p.16).

Conforme a análise apresentada por Corrêa (2007), quanto ao oferecimento do Ensino Fundamental é garantida a educação escolar no campo, na maioria das vezes, precariamente, caracterizando-se a ofertar apenas as quatro primeiras séries desse nível de escolaridade em escolas multisseriadas. No que se refere ao tempo de estudo dos indivíduos que moram no meio rural é de 4,4% e, do espaço urbano é de 7,1%. Enquanto que a média nacional é de 7,1%.

Como forma de se contrapor a esse cenário, o FPEC tem como princípio a recuperação e a valorização dos conhecimentos dos sujeitos do campo. Para tanto, se compromete em reivindicar uma educação escolar que possibilite a afirmação da diversidade do território do campo e de sua população (CARTA DE BELÉM, 2005).

O FPEC reivindica uma educação escolar do campo que compreenda que a maioria da população deste território teve sua história marcada pelo silenciamento e negação de seus saberes no cotidiano escolar (SANTOMÉ, 1995), preferencialmente, no currículo selecionado para compor o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse aspecto, a educação do campo como instrumento para afirmar os sujeitos negros do campo deve se comprometer em reivindicar a reeducação para as relações étnico-raciais, como forma de combater o racismo e a discriminação racial, que excluem a população negra de ser reconhecida como sujeitos de direito. Cabe ressaltar, que a arquitetura ideológica do racismo causou a invisibilidade no currículo da educação escolar brasileira, seja do meio rural seja do espaço urbano, dos saberes oriundos da herança africana e afrobrasileira.

A promulgação da Lei n. 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/ 96 (LDB), tornou obrigatória a reeducação para as relações étnico-raciais, pois, a inclusão da “[...] História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da educação escolar, automaticamente, passa ser responsabilidade do sistema educacional brasileiro o compromisso com a reeducação das relações étnico-raciais” (GOMES, 2008, p.81).

A efetivação da 10.639/03 é uma das estratégias da política de ação afirmativa de combate ao racismo e à discriminação racial. Devido ter como prioridade reeducar a população brasileira a compreender e estabelecer novos parâmetros para as relações étnico-

raciais, inclusive por meio da educação escolar. Nesse aspecto, não há como desmerecer o papel atuante do Movimento Negro, para que as ações afirmativas se constituíssem, hoje, responsabilidade do Estado. Assim:

[...] a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. O sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega uma educação formal de embranquecimento. (SANTOS, 2005, p. 22).

A implementação da Lei nos diferentes projetos educacionais, construídos pelos grupos sociais que integram a sociedade, possibilitará a todos - independente de seu pertencimento racial - conhecimentos históricos e culturais que foram silenciados pelo projeto de educação eurocêntrica e hegemônica construído pela elite dominante branca. Projeto este que teve o intuito de negar a negritude brasileira.

Portanto, a efetivação da Lei possibilitará não apenas ao negro brasileiro o orgulho de seu pertencimento racial e de sua ancestralidade, com também servirá de ferramenta para libertá-lo do estigma de inferioridade racial. Em contrapartida, colocará em xeque o estigma da superioridade do branco, contribuindo para abrir um processo de reconstrução da identidade ético-racial do país.

O desafio de trazer à cena, por meio desta pesquisa, alguns aspectos ainda pouco explorado pelo conhecimento acadêmico sobre a população negra do meio rural do Pará, é de fundamental importância para o atendimento de uma das reivindicações históricas advindas do Movimento Negro, expressa na Lei n. 10.639/03. A Lei, se posta em prática na educação escolar do campo, irá produzir novos referenciais educacionais curriculares para uma educação antirracista.

É necessário compreender que o currículo serve também como mecanismo ideológico de dominação e determina as identidades dos seres humanos que integram os diferentes grupos sociais da sociedade. Portanto, o currículo tem intencionalidade. Para Silva (2002, p.46), “[...] O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes”.

Desse modo, a construção de uma política curricular, que inclua a Lei n. 10.639/03, deve estar na direção de questionar as intencionalidades e as funções que os desenhos curriculares selecionados para orientar o cotidiano escolar priorizaram para garantir o processo de [in] visibilidade das relações étnico-raciais, com enfoque na raça. Se esse debate não estiver presente no currículo que orienta o processo de ensino-aprendizagem da escola, haverá a perpetuação do discurso racista elaborado pela elite dominante. Segundo Apple

(2001, p.152), a “[...] raça assume grande poder justamente quando é ocultada por não problematizar as razões que fazem com que o racismo e a discriminação racial se perpetuem, mascarando o lugar de exclusão que a população negra ocupa na sociedade brasileira”.

Compreendo o currículo como instrumento formador de mentalidades e subjetividades. Por isso, nesta linha, a seleção dos conteúdos que irão compor o processo de ensino-aprendizagem da educação escolar do campo deve estar na direção de incluir conhecimentos que nunca fizeram parte da política do conhecimento oficial. E, o FPEC, composto por inúmeros movimentos sociais, inclusive pelo Movimento Negro, não deve estar à margem de reivindicar o cumprimento da Lei na educação paraense.

Uma das entidades do Movimento Negro que integra o FPEC é o Centro de Estudos em Defesa do Negro no Pará (CEDENPA). O CEDENPA tem como um de seus princípios que, o negro para ‘se tornar negro’ precisa se reconhecer e assumir sua identidade. Identidade, aqui, entendida, conforme o dizer de Munanga (2006, p.119), [...] “como um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológico-políticos e as relações de poder”.

A identidade negra, nessa perspectiva, deve ser entendida na relação do sujeito negro com outros grupos sociais. Pois, é a partir dessa relação, que o pertencimento racial do negro com o outro não-negro ganhará o lugar de afirmação ou de negação. Gomes (2005, p.45) adverte que “[...] a naturalização da discriminação racial tão costumeiramente aceitável no espaço escolar tem legitimado o ideal de embranquecimento da população negra”. Esse embranquecimento tem sido a principal estratégia de fortalecimento do racismo. Pois, no contato com essas ideias, sistematizadas pela escola, o negro é ensinado a pensar e agir conforme o ideal branco.

Nesse momento, convém explicitar a maneira como ocorreu o meu contato e participação no Movimento Negro. Em 2004, minha filha de quatro anos de idade foi vítima de discriminação racial no ambiente escolar, numa turma do maternal de uma escola-creche. A situação de discriminação racial sofrida por ela foi manifestada pela violência física e verbal e veio da parte de uma criança de sua turma. Para mim, era evidente que a atitude de violência fora motivada pelo seu pertencimento racial. Ao chegar à escola-creche, perguntei à professora sobre o tratamento dado por ela à questão. A professora, com uma atitude de aparente normalidade, pormenorizou o fato, argumentando que era comum esse tipo de violência entre as crianças.

A experiência de minha filha me levou a uma série de indagações. A primeira delas foi o fato da violência haver sido cometida por uma criança de quatro anos. Como uma criança

tão pequena pode ter tanto preconceito racial? Segundo Fazzi (2006, p.218), “[...] são nas interações que as crianças aprendem o significado social de raça, assim como as diversas formas de manipulação e disputa para não se reconhecer igual ao outro considerado diferente”.

A criança que ofendeu minha filha, chamando-a de “pretinha feia”, decerto, já havia assimilado as formas consideradas negativas do imaginário social coletivo, em relação à raça negra. E minha filha? Como terá se sentido frente a tal humilhação? O que deveria estar passando por sua cabeça? Aqui, ainda é Fazzi (2006) quem me auxilia a compreender essa situação. No caso da criança negra, há um verdadeiro drama devido ao seu pertencimento racial, pois existe **a negatividade associada à categoria preto/negro, que expõe as crianças nela classificadas a um permanente ritual de inferiorização, em que são especialmente atingidas por gozações e xingamentos**. Na maioria das vezes, automaticamente a criança branca usa de xingamento e estereótipo para não ser igual e nem semelhante ao ser considerado diferente e inferior.

Assim, com base nessa experiência pessoal procurei o CEDENPA para responder algumas de minhas indagações, buscando entender preferencialmente, de que forma o Movimento Negro agia em casos correlatos ao meu. No CEDENPA me deparei com a Lei n. 10.639/03, que trata sobre a inclusão “[...] no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”⁴. A partir disso, a política curricular de formação de professor para o tratamento das relações raciais no ambiente escolar, torna-se meu objeto de investigação.

O processo de violação, impingido à população negra, nega a possibilidade do negro aprender a gostar de ser negro, ele passa a se ver descaracterizado de suas raízes culturais aceitando a ideia de que, a sua história e a de seus ancestrais começa e termina com a escravidão. Não percebe, na maioria das vezes, que é vítima do emaranhado ideológico de negação da identidade negra. Isto tem servido de suporte aos desenhos curriculares efetivados nas escolas, que obriga o aluno negro a aprender por meio dos códigos da cultura hegemônica branca.

Desse modo, para que a educação do campo afirme a população negra, um dos primeiros desafios é problematizar sobre algumas questões no que se refere ao perfil das relações étnico-raciais que na própria população do campo, defendida pelo FPEC, aparta os negros dos não-negros. É necessário enfrentar que as raízes históricas de exploração e

⁴ (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 2005, p.35).

desvalorização dos sujeitos do campo, apesar das semelhanças, comportam diferenças. Diferenças que, muitas vezes, por haverem sido hierarquizadas desigualam a população do campo em negros e não-negros.

Portanto, devido à recriação e reatualização do racismo, a diversidade do campo e de seus sujeitos tem cor/ raça, que os fazem iguais e diferentes, pois, ao serem homens, mulheres, negros, índios, deficientes, crianças ocupam lugares diferentes. Lugares de exclusão de direitos numa sociedade racial e socialmente hierarquizada.

Do ponto de vista metodológico, esta dissertação compreende a seguinte composição: no primeiro momento, foi realizado um estudo exploratório nas ações articuladas pelo FPEC. Em seguida, foi coletado alguns documentos finais originados dos Seminários Estaduais de Educação do Campo e do Projeto Político Pedagógico (P.P.P) do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense. Por fim, a realização de entrevista semi-estruturada com alguns representantes das entidades que integram o FPEC.

Os Seminários Estaduais de Educação do Campo têm se caracterizado como eventos estratégicos para agregar os participantes do Movimento Por Uma Educação do Campo (MPUEC) nacional e local. E, os documentos gerados desses eventos têm sido orientadores para as reivindicações do FPEC e também apontam orientações para o MPPUEC consolidar a educação do campo no Pará.

O P.P.P do Programa Saberes da Terra foi organizado em colaboração e co-gestão com dos parceiros do FPEC, contou com a participação expressiva do MPPUEC. O *Saberes*, assim ficou vulgarmente conhecido, se constitui como uma ação educativa que tem a finalidade de materializar os objetivos, princípios e finalidades do FPEC e da educação do campo no Pará.

Assim, tomando por base as reflexões anteriores, a primeira sessão deste estudo dissertativo trata do Trançado Metodológico, que significou a primeira fase desta pesquisa a qual se materializou por meio de um estudo exploratório realizado nas ações desenvolvidas no âmbito do FPEC para definir o problema de pesquisa e conhecer o MPPUEC.

Na segunda sessão, aceno com base no estudo exploratório, que a ausência do enfrentamento do racismo e da discriminação racial como fatores que contribuem para a exclusão do meio rural e os sujeitos do campo como prioridade nas políticas públicas ainda não se constitui como centralidade na educação do campo paraense. Destaco que alguns fatos encontrados ainda podem ser resultantes da ideologia do embranquecimento e do mito da democracia racial. Fatos estes que ainda são determinantes para que população negra no discurso da maioria dos militantes da educação do campo paraense, esta que se encontra

delimitada ao quilombo. Por último, enfoco o Movimento Negro e a sua trajetória por uma educação antirracista tendo como princípio a reeducação para relações étnico-raciais expresso na Lei n. 10.639/03.

Na terceira sessão, elaborei duas hipóteses para a recorrente delimitação da população negra ao quilombo elaborada pelo FPEC: a primeira é de que o FPEC entende o quilombo a partir do significado de lugar de negros fugidos do sistema escravagista. Portanto, negros que lutavam pela posse da terra. A segunda é de que esses negros, ao se fixarem nessa terra, construíram uma organização de trabalho que foi determinante para o reconhecimento do trabalhador rural vinculado à agricultura familiar.

Ainda nesta sessão, destaco nas propostas explicitadas no âmbito do FPEC e do *Programa Saberes da Terra* que tratam, especificamente, sobre a população negra que os conceitos cor/raça, diversidade étnico-racial, quilombolas, embora incluídos nas propostas, não conseguem reeducar para as relações étnico-raciais expressas na Lei n. 10.639/03. Isso pode ser determinante para uma presença/ ausência do negro na educação do campo.

Por fim, sem querer pretender esgotar a discussão, mas, ainda condizente com o propósito desta pesquisa, proponho algumas estratégias para encaminhar a inclusão da Lei n. 10.639/03 no âmbito do MPPUEC por meio do FPEC. Para isso, tomei como referência às propostas dos entrevistados; a Resolução n. 1 e o Parecer de 17 de Junho de 2004 e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Cabe destacar que os resultados deste estudo serão disponibilizados à sociedade por meio da divulgação da dissertação no Portal da Educação do Campo do Pará e no site do GEPERUAZ.

1 TRANÇADO METODOLÓGICO: (des) amarrando o encontro do Movimento Negro e da Educação do Campo da Amazônia Paraense

Por longo tempo, a pesquisa científica orientou-se pela perspectiva de que todos os fenômenos sociais pudessem ser comprovados. Essa forma de produção do conhecimento, construída pela visão positivista, tratava esses fenômenos como objetos estáveis. No decorrer do tempo, essa visão começou a ser questionada pelos novos referenciais da pesquisa qualitativa, que argumentavam que nem todos os fenômenos culturais, emocionais, ideológicos produzidos pelos seres humanos poderiam ser passíveis de mensuração.

A pesquisa qualitativa compreende os fenômenos sociais na dimensão de suas complexidades. Ou seja, tudo que está visível e invisível tem razões possíveis de ser explicado. Porém, nem sempre a quantificação consegue verificar aquilo que está submerso e determinando as relações sociais, raciais e culturais da vida em sociedade (CHIZZOTI, 1991).

Ao trazer como protagonista, neste estudo, o Movimento social, a pesquisa qualitativa nos possibilitará entender alguns problemas, oriundos da realidade vivida pelos sujeitos sociais que, no uso de uma pesquisa com enfoque apenas quantitativo, seria impossível compreender as realidades problematizadas na visão desses movimentos. Cabe ressaltar que a realidade é composta de inúmeras interferências, originadas da própria ação humana, que determinam a forma como os indivíduos em sociedade assimilam ou negam, aquela determinada realidade.

Portanto, nesta pesquisa, o Movimento social também é entendido na direção de um movimento dinâmico, na perspectiva de entender-questionar-propor, para o cotidiano das relações sócio-culturais e raciais outras formas de pensar as interações existentes na sociedade. O Movimento Social enfrenta o desafio permanente de se contrapor às dificuldades vividas pelo grupo social por ele representado e tem o papel de questionar a naturalização da realidade. Assim, elabora, propõe, articula e intervém na realidade, objetivando responder aos problemas enfrentados e questionar as relações de poder que determinam tal dificuldade (BENTES, 1993; CARDOSO, 2002; CORREA, 2007).

Nessa perspectiva, é do encontro de minha militância no Movimento Negro com as ações desenvolvidas no âmbito do FPEC, considerado por Hage (2008, 2009), a maior expressão do MPPUEC, que surge este estudo investigativo com a finalidade de identificar a(s) proposta(s) de inclusão das relações étnico-racial existente no âmbito do MPPUEC a partir da Lei n. 10.639/03 e propor estratégias para ampliar/ incluir o debate advindo dessa Lei.

Considero que um dos maiores desafios desta pesquisa foi enveredar por dois movimentos sociais que têm peculiaridades em suas ações, em alguns aspectos, no entanto, podem dialogar para ter suas reivindicações materializadas nas políticas públicas de educação do Pará. A relevância deste estudo está em trazer à cena dois importantes movimentos sociais como protagonistas das políticas públicas: Movimento Negro e MPPUEC. Esses protagonistas exercem um papel de reivindicar e propor ao Estado, novos paradigmas para materializar as demandas dos segmentos sociais por eles representados.

A partir do princípio de que as relações sociais e raciais nem sempre poderão ser analisadas somente pela pesquisa com princípios quantitativos, pois, se assim proceder à análise poderá não considerar aquilo que porventura possa estar submerso, determinando as atitudes dos indivíduos nessas relações; por outro lado, as contribuições dos estudos estatísticos sobre a população negra, sempre que necessário, emergirão no decorrer deste trabalho, como forma de possibilitar um melhor entendimento das razões que legitimaram as políticas de ações afirmativas curriculares, como estratégia para diminuir as desigualdades sociais e raciais que têm discriminado a população negra do campo e da cidade.

Segundo Nogueira (1985), as relações raciais, que se materializam na sociedade, precisam ser entendidas sob interferências das construções ideológicas do racismo. Na mesma linha, Maués (1987) afirma que para entender o discurso do negro sobre as relações étnico-raciais faz-se necessário, primeiramente, compreender o “discurso do branco sobre o negro”. Portanto, essas dimensões ideológicas, se não problematizadas, podem determinar a naturalização da exclusão do lugar do negro na sociedade e, principalmente, entender as lutas do Movimento Negro como individualizadas sem que faça parte de um todo social. Consequentemente, o FPEC, como expressão do MPPUEC, não pode fugir desse contexto.

Como estratégia para combater a política curricular de embranquecimento dominante na educação brasileira, a Lei n. 10.639/03, fruto das reivindicações históricas do Movimento Negro, busca promover um processo de reeducação das relações étnico-raciais hegemônicas que desprestigiaram e negaram os saberes culturais e históricos do africano e do negro brasileiro. Conforme expressa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais* (2006):

[...] A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos que repetem há cinco séculos, a sua identidade e a direitos seus. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à

população negra ao contrário diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multirracial e pluriétnica, tornando-se capazes de construir uma nação democrática. (p.239).

A política da educação do campo tem estado a reivindicar um processo educativo para os sujeitos do campo, que seja mediado por relações de trabalho e de cultura própria dos sujeitos. Essa política educacional deve se comprometer com um processo de ensino-aprendizagem com conhecimentos que estejam vinculados aos referenciais teórico-práticos que proporcionem mudanças na condição de exclusão dessa população. Logo, a história e cultura afro-brasileira e africana possibilitarão aos grupos sociais, existentes no campo, um direito que foi negado por longo tempo na educação brasileira.

A educação do campo no Pará materializa suas ações por meio da articulação entre pesquisa, intervenção, docência e militância, e tem como principal reivindicação políticas públicas educacionais e curriculares comprometidas com a construção de novos processos sócio-culturais no campo, em que a escola possa funcionar como a precursora e afirmadora das culturas silenciadas que integram o espaço educativo (SANTOMÉ, 1995; CALDART, 2004).

De acordo com Triviños (1987), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como forma de coleta de dados. Por sua vez, o pesquisador deve interagir como observador da realidade investigada para poder levantar possíveis problemas de pesquisa. Optei como uma das fases desta pesquisa pelo estudo exploratório, em algumas ações desenvolvidas no âmbito da articulação realizada pelo FPEC no período de 2007/2008, com objetivo de conhecer o MPPUEC.

[...] Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua expectativa em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou do tipo experimental...Um estudo exploratório, por outro lado, pode servir para levantar possíveis problemas de pesquisa. Pensa-se que a realização de um estudo exploratório, por ser aparentemente simples, elimina o cuidadoso tratamento científico que todo investigador tem presente nos trabalhos de pesquisa. Este tipo de investigação, por exemplo, não exige a revisão da literatura, as entrevistas, o emprego de questionário etc., tudo dentro de um esquema elaborado com a severidade característica de um trabalho científico. (p.109-110).

Assim, no processo de minha participação no FPEC tive a oportunidade de presenciar durante o estudo exploratório as seguintes ações: Oficinas de Formação continuada com professores do campo, promovidas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) em parceria com a Prefeitura do Município de Portel; I

Café pedagógico; I Encontro de Pesquisa em Educação do campo; Oficinas de Formação continuada com professores do campo promovidas pelo Programa EducAmazônia; V oficina pedagógica do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense; III Seminário Estadual de Educação do Campo.

O GEPUERUAZ a convite da Prefeitura Municipal de Portel⁵ em fevereiro 2007, realizou a Semana Pedagógica com o tema “O Planejamento Curricular para as Escolas do Campo”. O evento contou com aproximadamente 200 professores que desenvolviam suas atividades exclusivamente nas escolas do meio rural.

Fui à Portel na condição de integrante da equipe de profissionais que iriam atuar na formação continuada dos professores. Para realizar a formação, fiz um levantamento bibliográfico sobre a educação do meio rural e, por curiosidade, procurei verificar como as relações étnico-raciais na educação do campo estava incluída naquele contexto educativo. Durante este levantamento, me dei conta do déficit da literatura acadêmica sobre o assunto. Diante dessa constatação, passei a investigar em que medida o MPUEC incluía as relações étnico-raciais em seu projeto de educação.

A Semana Pedagógica do Município de Portel tinha como um de seus objetivos, sensibilizar os professores para valorização do campo como proposta político-pedagógico do processo de ensino-aprendizagem. Nesse evento percebi, quando do debate, com os professores, que para tratar da educação do campo na escola era necessário construir novos olhares, novas formas de refletir sobre o estar no mundo e como a realidade pode vir a ser transformada (CALDART, 2004). Percebi que para tanto, se fazia necessário assumir identidades de pertencimento pessoal, racial e social, ter orgulho dessas identidades e, ao mesmo tempo se autodesafiar no movimento da transformação.

No desenrolar das atividades, houve a participação de vários movimentos sociais, como: Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Pará (SINTEPP), Agricultores, Pescadores, Artistas, entre outros. No entanto, não estava presente no evento nenhuma instituição que representasse o Movimento Negro, nem mesmo os quilombolas. A justificativa pelos organizadores era que os quilombolas não estavam presentes por haverem tido problemas com transporte.

A ausência do Movimento Negro pode ser consequência da falta de tratamento sobre a questão racial na sociedade, inclusive na escola. Essa situação emergiu no decorrer dos

⁵ O Município de Portel compõe o Arquipélago do Marajó. O GEPUERUAZ tem se inserido neste Município a partir de uma pesquisa aprovada em 2005 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com objetivo de fazer um diagnóstico das escolas existentes no meio rural.

debates. Aproveitei a oportunidade para mapear minha pesquisa sobre as relações étnico-raciais na educação do campo. Para isso, fiz algumas perguntas aos professores. Cabe esclarecer que a abordagem feita aos professores era sempre realizada quando eles estavam nas atividades de grupo espalhados por todo o lugar onde ocorria o evento. Dessa forma, tive a possibilidade de interagir com todos os professores que estavam em outras salas sob a orientação de integrantes do GEPERUAZ.

Em conversas informais durante a produção das atividades, perguntei sobre como eles definiam a sua cor/raça. A maioria deles, se autodeclaravam, como: pardos, morenos⁶. Menos, como negros e negras. Fiquei a fazer conjecturas: por que aqueles professores não se ‘enxergavam’ como negros? A resposta que me veio de pronto: o racismo. Decerto os professores não viam negros por causa das diferentes formas de inferioridade produzidas pela Arquitetura ideológica do racismo existente em nossa sociedade. Racismo fortalecido pelo projeto de embranquecimento e pelo mito da democracia racial que são fenômenos que fortalecem a negação da negritude e levam as pessoas a se identificarem com o ideal de brancura, inferiorizando o significado social e cultural da palavra **negro/negra**.

Arquitetura no dicionário Aurélio (1986, p.68.) é entendida como “[...] arte de criar espaços organizados e animados por meio do agenciamento urbano e da edificação, para abrigar os diferentes tipos de atividades humanas”. Neste trabalho, essa palavra está sendo usada para definir o processo de construção da ideologia racial brasileira, no que se refere à população negra, pois, considero que para cada momento, para cada detalhe das relações raciais e de poder na sociedade, o racismo, mesmo naquele espaço submerso, oculto de interferências externas, se reconstrói e se realimenta na representação social brasileira.

Por isso, faz-se necessário o desmantelamento dessa arquitetura ideológica por referenciais teórico-práticos que incentivem uma educação antirracista, como uma maneira permanente, dinâmica e significativa de combater o racismo. Nessa linha, o termo raça tem, neste estudo, dimensão social e política, pois na sociedade brasileira a invisibilidade do negro, foi construída com a negação de sua cultura e de seu fenótipo.

Consequentemente, a razão para a depreciação dos traços físicos visíveis do negro, nos conduz também a pensar que o corpo negro ao está presente nos grupos sociais que compõe esta sociedade, na maioria das vezes, é tratado como objeto estranho e incômodo (SOUZA, 1983). No que tange o termo raça neste trabalho é entendido como afirma Siss (2003):

⁶ Em termos regionais, a população branca está mais concentrada no Sul e Sudeste; a população parda no Norte e Nordeste; e a população ‘preta’ no Sudeste e Nordeste, obedecendo, em linhas gerais, aos padrões históricos de povoamento e ocupação étnico-demográfico do país (SABOIA; OLIVEIRA, 2001, p.300-301).

[...] A categoria raça... é entendida como mecanismo de estratificação social fundamentado na percepção da diversidade fenotípica, como cor da pele e textura de cabelo. A raça se constitui como um mecanismo importante e poderosíssimo na medida em que opera enquanto determinante de distinção social, ou seja, da alocação dos indivíduos na estrutura social. Portanto, as desigualdades sociais são histórica e socialmente produzidas, constituindo-se como resultado de relações de poder assimétricas, social e politicamente construídas. Nessa perspectiva, a categoria raça aqui se distancia de qualquer filiação a determinismos biológicos, ao mesmo tempo em que rompe com reducionismos simplistas de classe, que concebem a raça como um mero hefenômeno. (p. 21).

Ainda em Portel, durante o debate, entre uma atividade e outra, os professores problematizavam as dificuldades enfrentadas para realizar uma educação de qualidade nas escolas que trabalhavam. Argumentavam que faltava quase tudo para funcionar: infraestrutura, material didático, recursos humanos, formação continuada, recursos financeiros. Enfim, o discurso demonstrava a falta de compromisso do poder público com a garantia de uma educação de qualidade para os sujeitos do campo. No entanto, em nenhum momento, essa ausência era vinculada às desigualdades raciais que, a meu ver, decerto contribuem também para que as escolas e os professores do campo enfrentem um sistema educacional excludente.

No intuito de verificar em que medida as escolas do meio rural do Município de Portel tratavam à questão racial, perguntei aos professores de que forma o currículo escolar contemplava as relações étnico-raciais? Na maioria das ‘falas’, por sinal, bastante significativas, os professores sempre referiam que na proximidade de suas comunidades existia uma escola quilombola ou uma comunidade quilombola. Mas, não falavam sobre a inserção da relação étnico-racial no currículo na sua escola, tampouco referiam situações de conflitos ou qualquer outra questão que pudesse marcar a presença do negro no processo de ensino-aprendizagem materializado no cotidiano escolar.

A partir dessa situação, comecei a investigar em que medida a educação do campo paraense incluía a população negra, já que o projeto de educação do campo tem como um de seus princípios “[...] o respeito à diversidade das populações do campo, dos rios e das florestas em suas múltiplas dimensões: ambiental, econômica, política, social, cultural, raça/cor, étnica, gênero e de geração” (CARTA DE BELÉM, 2005, p.9).

A partir do ano de 2008, o FPEC, em assembleia, aprovou a realização do Café Pedagógico do Campo, que se constitui de eventos organizados pelo MPPUEC com o objetivo de criar novos calendários históricos para demarcar a educação do campo no Pará.

Durante a realização do I Café Pedagógico do Campo, denominado “Dia Internacional da Luta Camponesa: Educação do Campo em Movimento”, ocorrido no dia 16 de abril de 2008, no espaço Ver-o-Rio⁷, resolvi fazer uma enquete informal. Perguntei aos participantes, especificamente, aos militantes do Movimento dos Sem Terra (MST)⁸, como eles auto-declaravam sua cor. A maioria das pessoas, respondiam que em sua certidão estava escrito que eles eram pardos, logo, se auto-declaravam como pardos.

Do total de vinte (20) pessoas que responderam, apenas uma (1) se auto-declarou “negra”, cinco (5) como “morenos” e catorze (14) como “pardos”⁹. Meu objetivo com essa enquete era verificar se o fato que ocorreu no município de Portel sobre os professores não se verem como negros e sim como pardos e morenos, também se refletia no Movimento social ligado diretamente à luta pela terra.

Outro evento que demarca a história da educação do campo no Pará foi a realização do I Encontro de Pesquisa de Educação do Campo, ocorrido em Belém em maio de 2008. Evento bastante representativo do qual participaram os grupos envolvidos na área de pesquisa de educação do campo em nível Estadual.

Constatei nesse evento que dos 18 grupos de pesquisa que investigavam sobre a educação do campo, cadastrados na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico de pesquisa (CNPq), nenhum deles fazia o recorte racial. No que diz respeito aos trabalhos que foram inscritos para Comunicação oral e pôster durante o evento, dos 94 trabalhos inscritos, houve a inscrição de apenas um trabalho sobre a temática racial. O trabalho tratava de um dos aspectos da discussão desta dissertação, que é o pertencimento racial da população do meio rural.

Ainda no I Encontro de Pesquisa de Educação do Campo, estive presente uma das lideranças da ANPUEC, que vem contribuindo desde início com o FPEC. No final de sua palestra, tive a oportunidade de lhe fazer o seguinte questionamento: como as demandas do Movimento Negro a partir da Lei n. 10.639/03 vêm sendo incluídas nessa articulação? Ela me respondeu da seguinte forma:

⁷ O espaço Ver o Rio é uma praça pública localizada de frente a Baía do Guajará, principal Rio que banha Belém, capital do Estado.

⁸ A escolha naquele momento pelo militante do MST foi devido à representação e luta desse movimento na Articulação nacional e local do Movimento Por Uma Educação do Campo (MPUEC).

⁹ Na pesquisa por amostragem organizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Presidente Prudente, a maioria dos integrantes do MST nacionalmente, são pertencente à cor/raça negra.

[...] O negro não está sendo expulso de sua terra porque são negros, mas, porque existe uma disputa pela terra advinda do agronegócio e da agricultura familiar. As demandas que vem do movimento negro são importantes, mas, não se constitui como principal motivo para que no campo tenha a disputa por terra que existe hoje. (líder ANPUEC).

Essa resposta veio ao encontro de algumas “falas significativas” que eu já havia escutado em outros debates, palestras, oficina de formação de professores, seminários, encontros, enfim, existe uma forte tendência no âmbito do movimento da educação do campo de fortalecimento da classe social em detrimento da raça. E, se justifica essa valorização, devido ao processo de exclusão social que passaram todos aqueles que o movimento considera como sujeitos do campo. É como se os habitantes do campo se constituíssem num todo homogêneo e diversificado. Nesse sentido, o FPEC para uma das lideranças entrevistada deve ter o sentido de totalidade.

[...] Eu vejo que no fórum e no movimento nacional da educação do campo a centralidade tem sido no campo da agricultura familiar. E isso é um desafio que está posto pra nós da educação do campo, mas, está posto também pro movimento da educação indígena, pro movimento da educação da diversidade étnico-racial, no sentido de nós, nos compreendermos, nos percebemos como uma totalidade. (ABACATAL).

Outra ação do MPPUEC por meio do FPEC está as atividades desenvolvidas pelo “Programa EducAmazônia: construindo ação Inclusiva na Amazônia”. No período de 2007/2008, houve ações educativas nos Municípios de São Domingos do Capim, Acará, Tomé-Açu, Moju, com a finalidade promover a educação do campo com intervenções educacionais que viessem a fortalecer a participação coletiva e as identidades dos sujeitos do campo.

O Programa EducAmazônia começou a ser desenvolvido logo após o II Seminário Estadual de Educação do campo em 2005, tinha como objetivo fortalecer a educação do campo no Pará e considerava a educação como instrumento de transformação e de desenvolvimento social. Para tanto, desenvolvia suas atividades na perspectiva de afirmar a **diversidade amazônica e camponesa e as diferenças geográficas, socioeconômicas e étnicas dos povos da região**. O programa, no período de 2005 a 2008, foi gestado e executado de forma compartilhada entre o FPEC e outros parceiros. A partir de 2009, passou a ser coordenado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Por meio desse programa, tive contato com vários professores das escolas do meio rural dos municípios supracitados. Nas atividades de oficinas, quando inquiridos sobre a inclusão das relações étnico-racial no currículo das escolas existentes no meio rural, mesmo

considerando as diferenças e peculiaridades regionais dos respectivos municípios, havia uma similaridade no comportamento dos professores. A reação se fazia semelhante a que já fora observada em Portel, concernente ao pertencimento racial, ou seja, os professores enxergavam a população negra apenas nos quilombos e se auto-identificavam como pardos/ morenos.

Outra experiência-piloto de suma importância para a educação do campo paraense, foi o “Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense”, que tinha como finalidade escolarizar a juventude agricultora. Este programa tinha como principal objetivo formar jovens agricultores em nível de Educação Fundamental e qualificação profissional e atuava na formação de educadores do campo. Atendeu 760 jovens agricultores, na faixa etária de 15 a 29 anos, na Modalidade da Educação de Jovens Adultos, Ensino Fundamental completo com qualificação social e profissional inicial em agricultura familiar.

O *Saberes*, em sua execução e gestão, também contou com a colaboração do FPEC e de vários parceiros. O financiamento do programa veio da parte do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Esse programa foi implantado no ano de 2005 em 15 Municípios paraenses: Juruti, Concórdia do Pará, Ipixuna do Pará, Santa Luzia, Paragominas, Viseu, Breves, Portel, São Sebastião da Boa Vista, Igarapé-Miri, Moju, Marabá, Xinguara, Medicilândia e Uruará.

A proposta pedagógica dos Saberes da Terra se fundamenta na metodologia da pedagogia da alternância¹⁰ que se orienta pelo currículo integrado¹¹. O currículo integrado do Programa Saberes da Terra tem como tema gerador “Agricultura Familiar e sustentabilidade na Amazônia”. Esse tema gerador, por sua vez, se subdivide nos seguintes eixos temáticos: (1) agricultura familiar; gênero, raça, etnia e identidade cultural; (2) organização social,

¹⁰ É uma metodologia desenvolvida pela conjugação de períodos alternados de formação na escola e na família e pelo uso de instrumentos pedagógicos específicos. Isto é, o **tempo escola**, corresponde ao período em que os estudantes permanecem efetivamente interno ao espaço da unidade escolar em contato com o saber sistematizado, planejando e recebendo orientações em sua ação pelos/as educadores/as, neste período, os estudantes planejam a execução de projetos experimentais que serão desenvolvidos em suas propriedades. O **tempo família**, corresponde ao período, em que os estudantes são motivados a partilhar seus conhecimentos e suas experiências em sua família ou local comunitário desenvolvendo seu projeto experimental sob planejamento e acompanhamento pedagógico dos/as educadores/as. “No Brasil, a alternância é experienciada há mais de trinta anos, e um resultado positivo que pode ser destacado, é o fato de que a maioria dos ex-alunos têm permanecido no meio rural, desenvolvendo atividades na agricultura ou noutras áreas”. (BRASIL, SABERES DA TERRA: Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares. MEC: SECAD. Brasília, outubro de 2005, p.32).

¹¹ O currículo integrado deve envolver dimensões técnico-científica, sócio-política, metodológica e étnico-cultural, por isso, “[...] para que a formação seja de fato integrada é necessário construir uma ponte entre os saberes da educação geral e os da qualificação social e profissional de modo a garantir a apropriação das tecnologias específicas. A observação dos processos de transformação presentes no campo, das temáticas de gestão e de controle dos processos produtivos, das organizações do trabalho e da organização da produção em constante diálogo com as áreas de estudo que compõe o ensino fundamental”. (BRASIL, SABERES DA TERRA: Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares. MEC: SECAD. Brasília, outubro de 2005, p.24-25).

políticas públicas e cidadania no campo; (3) Sistemas de produção e processos de trabalho no campo; (4) desenvolvimento sustentável, economia solidária e enfoque territorial. Esse desenho curricular é parte do P.P.P do Programa.

O P.P.P do Programa Saberes da Terra foi eleito para identificar se nele constavam propostas relacionadas à reeducação das relações étnico-raciais com base na Lei 10.639/03, por duas razões: primeiro, pelo fato do Programa se constituir como uma experiência educativa construída e efetivada do início ao fim pelo FPEC e na elaboração de seu P.P.P houve uma expressiva participação das pessoas envolvidas no MPPUEC. E, por último, pelo significado do P.P.P, pois, “[...] reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade” (VEIGA, 1998, p.12).

Em março/2008 participei da V Oficina Pedagógica *Saberes*. O evento objetivava tratar do planejamento das atividades para 2008. O Coordenador Pedagógico Estadual do programa ao ser indagado sobre como a Lei n. 10.639/03 estava sendo incluída no programa, respondeu: “_ Essa temática ainda não é desenvolvida nas atividades curriculares no programa, apesar da existência desde 2003. Reconhecemos que ainda precisamos caminhar bastante para falar sobre isso, para implementar a lei”.

Durante esse evento, em uma das mesas redondas, estava presente um dos Coordenadores Estadual do MST. Ao ser indagado sobre a questão racial, sua resposta foi contundente: “[...] No MST, nós não tratamos dessa questão diretamente por percebermos que a mesma enfraquece a discussão principal do movimento que é a classe social, pois, discutir sobre direito a terra é pensar não diretamente em raça, mas, em classe [...]”.

As situações presenciadas no *Saberes* pressupõem que para se efetivar realmente um processo de garantia de direitos para a população negra do meio rural, a questão racial deve ser encarada, pois, enquanto os sujeitos sociais não problematizarem essa questão, o negro sob a rigidez das diversas faces do racismo, estará sempre em desvantagens, devido à reprodução das desigualdades sociais e raciais, cabe ressaltar que “[...] ao apresentarmos a raça de forma direta, a nossos olhos, poderemos desafiar o Estado, as Instituições da Sociedade Civil e a nós mesmos, como indivíduos, a combater o legado da desigualdade e da injustiça herdadas do passado” (APPLE, 2001, p.147).

Observei ainda que para justificar seus discursos, algumas lideranças, professores e os sujeitos do campo, ao responderem sobre a inclusão da população negra nas reivindicações e ações expressas no MPPUEC, diziam que as demandas originadas do Movimento Negro eram fundamentalmente atendidas pela valorização da diversidade dos sujeitos do campo. Melhor

dizendo, justificavam que a exclusão e as desigualdades sociais dos sujeitos do campo eram imensas e que ao fortalecerem as demandas desses sujeitos, automaticamente, estariam atendendo as demandas da população negra do campo.

Cabe ressaltar que, com base nas observações empíricas, a maioria das pessoas com quem tive contato durante esse período: professores, lideranças e os sujeitos do campo, embora aparentassem um fenótipo que se aproximava de pardo ou negro (a), não se identificavam como tal. Diziam-se morenos. Se levar em consideração o povoamento demográfico do país¹², a cor desses indivíduos, conforme as categorias utilizadas pelo IBGE pode ser preta/parda.

Diante desses fatos observados e dessas situações vivenciadas, algumas indagações reflexivas emergiram: por que as pessoas só veem negros no quilombo? Por que as pessoas não se enxergam como negros (as)? Será que o FPEC tem efetivado ações para incluir as relações étnico-raciais em suas reivindicações curriculares? É provável que as pessoas estejam influenciadas pelas ideologias das relações raciais elaboradas pela elite dominante brasileira, que tem ainda orientado o imaginário da representação do negro na sociedade.

Essas ideologias, a primeira vista, causam a impressão de presença, quando admitem o negro em seus discursos. Entretanto, ao mesmo tempo coloca o negro na condição de sujeito ausente, por não enfrentar a arquitetura ideológica do racismo como princípio da invisibilidade negra. Por esse motivo, lanço como hipótese deste estudo, que o MPPUEC delimita o negro ao quilombo por não enfrentar as causas do racismo em suas proposições curriculares.

Quando da realização do estudo exploratório, observei que os sujeitos envolvidos na educação do campo, sejam, lideranças, professores, sindicalistas, trabalhadores rurais, entre outros, em sua maioria, sempre quando se referiam à população negra existente no meio rural, delimitavam seu espaço como sendo apenas o quilombo. Esses mesmos sujeitos quando inquiridos, sobre a inclusão do negro nas escolas do meio rural, respondiam que em seu Município existia uma comunidade ou uma escola quilombola. Ao refletir sobre esses discursos surgiu a seguinte indagação: a população negra do campo só existe no quilombo?

Para a pesquisa documental deste estudo dissertativo, foi selecionado o documento final do I, II e III Seminário Estadual de Educação do Campo, documentos respectivamente assim denominados: *Carta de Belém*, o *Manifesto do II e do III Seminário Estadual de*

¹² Em termos regionais, a população branca está mais concentrada no Sul e Sudeste; a população parda no Norte e nordeste; e a população preta no Sudeste e Nordeste, obedecendo, em linhas gerais, aos padrões históricos de povoamento e ocupações étnico-demográfica no País. (SABOIA; OLIVEIRA, 2001, p.300-301).

Educação do Campo, da Floresta e das Águas da Amazônia Paraense. Esses documentos são resultantes dos debates no Grupo de trabalho (GT) e aprovados na plenária geral que costumam ocorrer ao final de cada evento. A Carta de Belém, nome atribuído ao documento do I Seminário, consiste numa declaração que contém os princípios, objetivos e finalidades do FPEC.

As propostas, encaminhadas que compõem os manifestos dos II e III Seminário, foram organizadas tomando como referência no debate do GT: Educação e Reforma Agrária, Trabalho e Educação no Campo; Educação e Infância no Campo; Educação e Juventude no Campo; Educação do Campo e Gênero; Educação do Campo e Povos da Floresta; Educação do Campo e Povos das Águas; Educação do Campo e Poder Local; História da Educação do Campo e Lutas Sociais; Educação do Campo e Formação de Educadores; Educação do Campo, Saberes e Identidade Étnico-Racial; e por último, Educação do Campo e Economia Rural.

Os manifestos se estruturam em quatro sessões, assim nominada: quem somos? O que defendemos? O que queremos? O que vamos fazer? Na sessão “quem somos?”, o FPEC define quem o compõe e ratifica seu compromisso com os sujeitos do campo, “historicamente excluído”. Na sessão, “O que defendemos?”, o documento destaca os desafios da educação do campo e reafirma o compromisso com a luta do campo e seus sujeitos.

No tópico *O que queremos?*, se organiza em torno de algumas reivindicações que possam assegurar uma política pública com qualidade social à população que vive e trabalha no campo, nas águas e na floresta da Amazônia Paraense por meio das seguintes condições: 1) Universalização do acesso à Educação Básica; 2) ampliação do acesso e garantia de permanência da população à Educação Superior; 3) Formação e valorização de educadores; 4) Financiamento da Educação; 5) Gestão Educacional Democrática; 6) Ressignificação do projeto político pedagógico e do currículo.

E, por último, na sessão, *O que vamos fazer?*, o documento sugere estratégias para serem realizadas na direção de garantir a inclusão das propostas do FPEC nas prioridades das políticas públicas educacionais e curriculares. O conjunto dessas propostas constitui o plano de ação do FPEC e indicativos de ações a serem desenvolvidas pelo MPPUEC. Cabe esclarecer que o documento relativo ao III Seminário traz em seu bojo o manifesto do I Seminário Estadual da Juventude do Campo.

Outro espaço que utilizei como orientador para coleta documental foi o “Portal da Educação do Campo do Pará”, que se constituiu numa fonte documental importante e serve como um banco de dados das ações do MPPUEC. Busquei o portal para coletar informações

sobre as ações articuladas pelo FPEC, seus parceiros e os programas existentes. Naveguei em alguns *links* do portal: “quem somos” e no Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense e Programa EducAmazônia: construindo ações inclusiva na Amazônia. Os dois últimos são experiências educativas que nasceram no interior do FPEC, tendo sua produção e co-gestão, vinculadas ao FPEC.

Na leitura dos documentos supracitados, existe uma forte tendência em valorizar, recuperar e afirmar as identidades e a diversidade do campo e seus sujeitos. No Caderno de textos – “Contribuições para o debate do III Seminário Estadual de Educação do Campo” – a diversidade é entendida como um princípio do FPEC, que deve embasar a formação de professores, conforme Reis (2005, p.12): “[...] diversidade sócio-cultural que engloba conhecimentos, valores, hábitos, saberes e experiências camponesas, indígenas, de remanescentes quilombolas, compreendida para respeitar a necessidade social”.

Percebi, entretanto, que os referidos documentos não tratam das relações étnico-raciais, priorizando a 10.639/03. Essa questão se encontra no bojo daquilo que se convencionou chamar de “diversidade”. Melhor dizendo, muitas vezes, a “diversidade” adquire um caráter homogêneo que perde de vista as especificidades dos sujeitos.

Ao participar do III Seminário Estadual de Educação do Campo, evento que reuniu aproximadamente mil pessoas e todas as organizações que aglutinam o FPEC¹³, percebi, no decorrer do evento, quando nos debates, palestras e mesas redondas, que quando se referia o negro no campo, sempre delimitavam a população negra ao espaço do quilombo. Como se no meio rural houvesse negros de forma isolada nos quilombos.

Durante a plenária final, atividade organizada para a produção do documento, denominado de Manifesto do III Seminário Estadual de Educação do Campo, da Floresta e das Águas da Amazônia Paraense, documento que deve orientar as reivindicações, mobilização e proposições do FPEC, surgiram propostas de inclusão no currículo das prerrogativas advindas da Lei n. 10.639/03. Outro assunto que surgiu no bojo da discussão foi à proposta de cota para negro nas universidades, a proposta veio no sentido de que se incluísse no manifesto a reivindicação do Movimento Negro. Houve certa resistência por parte de algumas lideranças e de alguns participantes do III Seminário, tanto no que diz respeito à Lei n. 10.639/03 quanto à proposta de cotas.

¹³ Ver anexo 1 que se refere a todos os parceiros que atualmente compõe o FPEC.

Os argumentos contrários eram dúvidas sobre o entendimento da Lei: se constituía como uma disciplina ou se deveria ser incluída no desenho curricular; se era uma transversalidade dentro das outras disciplinas ou não. Os que argumentavam nessa linha da disciplina diziam que a própria diversidade, princípio do FPEC, já afirmava a população negra do meio rural e a população quilombola.

Em relação à política de cota diziam que o sistema deveria contemplar a totalidade dos sujeitos do campo, pois esses sujeitos encontravam-se em condições semelhantes de exclusão de direitos. Logo, a preocupação do FPEC, consequentemente do MPPUEC, deveria ser a de garantir a inclusão de todos, fortalecendo assim à classe social excluída de direitos no meio rural. Esse tipo de argumentação emergiu também na entrevista semi-estruturada realizada com o sujeito ABACATAL, como se pode observar no trecho a seguir:

[...] O fórum não desenvolveu uma ação política específica para populações negras do campo. Mas, ações que o fórum esteve engajado também beneficiavam essa população, por exemplo, nos seminários estaduais, o fórum já realizou três Seminários Estaduais de Educação do Campo e, um Seminário Estadual de Juventude do Campo. Ao longo da realização desses encontros, a questão da diversidade e, da diversidade étnico-racial, o debate das identidades, ele sempre esteve presente no fórum, sempre fez pauta do fórum, sempre fez parte das deliberações do fórum. Então eu diria assim, as questões das diversidades, a questão da negritude, ela nunca esteve invisível no fórum. Mas, ela também não teve a centralidade nele. (ABACATAL).

As propostas da Inclusão da Lei n. 10.639/03 e cotas para negros, no Manifesto do III Seminário Estadual de Educação do Campo, da Floresta e das Águas da Amazônia Paraense, ficaram expressas da seguinte maneira:

[...] Fortalecimento das universidades públicas e institucionalização de políticas de ação afirmativas que assegurem à população do campo, negra, quilombola, indígena, ribeirinha e pescadores acesso e permanência com sucesso no Ensino Superior, com assistência social e concessão de bolsa estudantil. (p. 2).

[...] Implementação de políticas de cotas para negros e sujeitos do campo, oriundos de escolas públicas, nas instituições públicas de ensino. (p.3).

Pode-se observar nesse texto que quando se fala de políticas de ação afirmativa, esta é tratada na perspectiva de classe social e não como forma de enfrentar o racismo e a discriminação racial como causas das desigualdades sócio-raciais. Nesse caso, o texto deixa evidente que o compromisso maior do movimento está com a categoria classe social e não com raça ou racismo. O texto dilui e esvazia a proposta de cotas raciais quando a amplia para todos os sujeitos do campo, independente da cor/ raça.

Na perspectiva da construção de uma igualdade dinâmica, comprometida em atenuar as desigualdades sociais e raciais, a política de ação afirmativa deveria ganhar lugar de destaque no sistema educacional brasileiro, uma vez que as práticas pedagógicas e o currículo selecionado para compor o processo de ensino-aprendizagem não estão isentos da arquitetura ideológica do racismo, organizada pela elite dominante para garantir sua superioridade em detrimento dos grupos considerados inferiores. Não dá para esquecer, ou muito menos pormenorizar, que o modelo hegemônico elitista, orientado por uma cultura eurocêntrica, branca, interfere na produção e reprodução dos conhecimentos referendados em sala de aula.

Nesse aspecto, a ação afirmativa deve se comprometer em tratar os diferentes como realmente eles se apresentam. A efetivação dessa política convida a todos, inclusive aqueles que detêm o poder, a problematizar as razões que fazem com que os indivíduos permaneçam nessa condição de exclusão. É lógico, que esse diálogo não é sem conflito e resistência, mas, os mecanismos jurídicos da igualdade, organizados pelo Estado, passam a remediar por meio da lei, advinda das ações afirmativas, a discrepância existente em relação aos grupos privilegiados e desprivilegiados nas relações sociais e raciais.

No caso da população negra, a ação afirmativa serve como uma forma de combater a discriminação racial e social, oriunda do racismo e faz emergir o debate sobre o mito da democracia racial do seu lugar de calmaria, para a arena do conflito, provando, por meio do conflito, que as denúncias advindas do Movimento Negro sobre a discriminação racial e a existência do racismo, ainda permanece viva e, sobretudo, no campo da democracia racial traz evidência factuais que o “mito da democracia racial” existiu e ainda permanece existindo. Sobre isso, Santomé (1995) afirma que:

[...] Os discursos e práticas racistas são o resultado da história econômica, social, política e cultural da sociedade na qual são produzidos. São utilizados para justificar e reforçar os privilégios econômicos e sociais dos grupos sociais dominantes. A raça é, pois, um conceito bio-sócio-político. Nas instituições de ensino, não se costuma considerar essa forma de opressão como objeto de atenção prioritária. É frequente que tanto as autoridades políticas, quanto os professores e professoras se vejam a si mesmo/as como pessoas objetivas, neutras e, por conseguinte, como pessoas que não favorecem a reprodução e produção de comportamentos racistas. Entretanto, quando se fazem análises etnográficas no interior da sala de aula ou se observam os materiais curriculares, logo aparecem, diante de nossos olhos, condutas que invalidam as auto-imagens de neutralidade que o sistema educacional oferece. (p.168-169).

A quase ausência de trabalho com o recorte racial, em conjunto com as observações realizadas em meu estudo exploratório e ainda com base no levantamento bibliográfico parciais, confirmou a premissa desta pesquisa: existe uma possível invisibilidade do negro na

educação do campo em nível estadual. É provável que os intelectuais participantes do FPEC tenham dificuldades de enxergar o racismo como categoria fundamental de suas análises. É como se seus olhos estivessem vendados e eles não pudessem alcançar esta perspectiva.

A hipótese para essa invisibilidade pode ser consequência de que o Paradigma da Educação do Campo defende com maior veemência a diversidade dos sujeitos do campo e o fortalecimento da classe social sem considerar o racismo como fenômeno estruturante das relações sociais. Ao tratar da diferença na diversidade, no caso da população negra, as questões oriundas da ideologia das relações raciais, como: raça, racismo, mito da democracia racial, na maioria das vezes, não é enfrentada no debate teórico e propositivo. Significa dizer que o racismo como mecanismo que gera discriminação e exclusão não tem sido prioridade das preocupações dos teóricos da educação do campo.

Rodrigues (2006) e Moura (2008) chamam a atenção para o enfrentamento dessas questões, pois, qualquer defesa do negro precisa enfrentar os mecanismos do racismo que o mantêm como grupo socialmente excluído. Eu diria mais, qualquer enfrentamento, mesmo o de classes sociais, no Brasil, não pode abrir mão de enfrentar o racismo.

Durante o percurso investigativo, realizei várias consultas na literatura acadêmica, com enfoque nas relações étnico-raciais e na educação do campo. O objetivo dessas consultas era dinamizar a leitura da realidade investigada, como também estabelecer um diálogo entre essas duas produções acadêmicas. Para isso, optei por materiais encontrados em livros, teses, dissertações, artigos, textos e o site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no entanto, no material encontrado, existia pouca articulação dessas duas temáticas.

Melhor dizendo, de fato, constatei a quase ausência na literatura acadêmica de obras que vinculassem os dois campos, objeto deste trabalho. Essa constatação torna o estudo das relações étnico-racial na educação do campo um desafio para a pesquisa científica e, por conseguinte, para os pesquisadores.

No Estado do Pará, até o ano de 2007, o estudo investigativo para elaboração desta dissertação, se constituía como o único trabalho investigativo no Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA/ICED) a se ‘debruçar’ sobre a educação do campo e a população negra. Assim, a importância deste estudo também está em possibilitar novas formas de dinamizar as relações étnico-raciais na educação do campo no Pará.

No que se refere à população negra e o Movimento Social do Campo, encontrei um artigo intitulado *A terra e os desterrados: o negro em movimento – um estudo das ocupações, acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*,

trata de uma pesquisa inédita realizada pelo Projeto Banco de Dados de Luta pela Terra (DATALUTA), no Núcleo de Estudos e Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), *Campus* de Presidente Prudente, sob coordenação do Professor Bernardo Mançano Fernandes.

Essa pesquisa foi realizada em 15 Estados e a sua finalidade era ter um conhecimento aproximado da participação da população negra na luta pela terra realizada pelo MST, para isso, a pesquisa por critério de amostra, verificou como os militantes do MST auto-declaravam seu pertencimento racial. Os resultados da pesquisa revelaram que 55% do total dos assentados do MST no Brasil se auto-declararam negros. E, no Pará, mais da metade dos sujeitos investigados se assumiram pertencente à população negra.

Ainda no âmbito da realização da investigação bibliográfica, quanto à educação rural e a população negra, a maioria dos trabalhos encontrados sempre delimitava a educação da população negra do meio rural circunscrita ao quilombola. O único trabalho científico, encontrado que discutia a educação desta população não delimitada ao quilombo, foi a tese da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, realizada em 1987 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG), sobre o tema “Educação e Identidade dos Negros Trabalhadores Rurais do Limoeiro”.

O estudo da professora Petronilha, baseado numa pesquisa qualitativa com enfoque fenomenológico, tinha como um de seus objetivos “[...] captar a maneira de vivenciar o mundo, isto é, de se educar, própria dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro” (SILVA, 1987, p.XVII). Nesse aspecto, partindo da experiência do modo de sobrevivência desses trabalhadores rurais, a autora buscava descrever a forma que esses trabalhadores negros pensavam e materializavam sua educação ou como esta deveria ser.

Petronilha (1987), em nenhum momento usa em sua tese o termo educação do campo, no entanto, sua pesquisa aponta que o processo educativo do trabalhador negro rural está vinculado à valorização do campo, enquanto, território de construção de sobrevivência e subjetividade dos negros rurais. Assim, a educação escolar desse trabalhador deveria estar ligada à experiência do lugar que moravam, da forma de garantir sua sobrevivência por meio do plantar e a relação dessas experiências com a escola.

Pode-se perceber que, no documento *Referências para uma política nacional de Educação do Campo*, essa maneira de educar dos trabalhadores negros de Limoeiro se aproxima do que hoje é definido nesse documento como escola do campo:

[...] A escola do campo é uma concepção que está vinculada à realidade dos sujeitos, realidade esta que não se limita ao espaço geográfico, mas, que se refere, principalmente, aos elementos sócio-culturais que desenham os modos de vida desses sujeitos. (CADERNO DE SUBSÍDIOS, 2004, p.39).

A educação do campo entende que o processo educativo dos sujeitos do campo acontece no ambiente escolar e fora dele, pois, envolve saberes que estão relacionados à sua leitura de mundo que interage com os conhecimentos formais produzidos no currículo escolar. Portanto, a educação dos trabalhadores negros rurais de Limoeiro, objeto de estudo da professora Petronilha, está relacionada com a forma do que hoje se vislumbra na educação do campo, de construir uma escola comprometida com novos processos sócio-culturais que desconstruam os paradigmas hegemônicos de conhecimento.

Outro aspecto importante na coleta de dados que fortaleceu esse estudo dissertativo, foram as entrevista semi-estruturada realizada com representantes das entidades e Programas que integram o FPEC, teve a finalidade de trazer à cena os diversos olhares dos sujeitos que estão envolvidos (in) diretamente com os movimentos sociais que materialização da educação campo no Pará. Minha intenção foi verificar como eles percebiam a inclusão das relações étnico-raciais no âmbito do FPEC. Dessa forma, considero que teria a possibilidade de, a partir dessas diferentes vozes, obter pistas que me dessem condições de propor encaminhamentos estratégicos para dinamizar a inclusão da lei n. 10.639/03 no interior do FPEC.

Escolhi para aplicação das entrevistas oito atores, cinco do sexo feminino e três do sexo masculino. Esses atores representavam os seguintes Programas ou Entidades integrantes do FPEC: PRONERA, Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense, Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Pará (ARCAFAR); Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI); MST; Coordenadora executiva FPEC; CEDENPA e; Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará (MALUNGU).

A entrevista semi-estruturada foi escolhida como técnica de coleta de dado por possibilitar trabalhar com números diversificados de informantes de diferentes segmentos sociais. Triviños (1987) compreende essa técnica de coleta de dados da seguinte maneira:

[...] Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conceito da pesquisa. (p.147).

O critério de escolha desses entrevistados levou em conta sua participação social na articulação das ações e no processo da criação inicial do FPEC. Esses entrevistados também desenvolvem atividades ligadas à efetivação de propostas curriculares, voltadas para a educação do campo no Pará. Portanto, o perfil dos entrevistados é de que ocuparam a função de coordenadores e co-gestores de ações educativas, implementadas pelas entidades e programas que representam, seja no espaço urbano e rural; quanto à formação escolar, cinco possuem nível Superior, dois com Ensino Médio e um Ensino Fundamental incompleto. Neste estudo, os entrevistados receberam nomes fictícios.

No que tange aos programas e entidades que esses entrevistados representam, eles têm o seguinte perfil: PRONERA faz parte da política fundiária do governo federal. Foi criado com objetivo de elevar a escolaridade de jovens e adultos nas áreas de assentamento e desenvolve suas ações no Pará desde o ano de 2000 em parceria com a UFPA. A entrevistada desse programa recebeu o nome fictício de **Marambiré**¹⁴, atua no Ensino Superior, é pesquisadora e se dedica ao estudo da pedagogia da alternância.

O Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense foi construído coletivamente por órgãos governamentais, universidades e movimentos sociais. A representante do programa entrevistada recebeu o nome de **Abacatal**¹⁵, atuou na elaboração do P.P.P. do Programa, atua como docente do Ensino Superior, é pesquisadora e se dedica à pesquisa nas áreas quilombolas.

A ARCAFAR fundada no ano de 2003, na cidade de Gurupá, foi criada com objetivo de unir as diversas Casas Familiares Rurais numa associação para garantir maior força política, evitar o isolamento, promover intercâmbio de experiências, assegurar os princípios filosóficos metodológicos das casas familiares rurais, acompanhar o processo de expansão das

¹⁴ Para Sales (2004, p. 230), a palavra Marambiré significa na congada Amazônia “dança de negros no Baixo Amazonas, localizada em comunidades remanescente de quilombos, principalmente em Monte Alegre (Pacoval), Alenquer (Luanda), Óbidos (Flechal e Silêncio do Mata), Santarém (Alter do Chão). Recebe denominações particulares: Sangambira no Pacoval, Auié em Óbidos, Oriximiná e Faro, como também antigamente em Gurupá. Consiste basicamente num cortejo em que há coroação do Rei e da Rainha negros, traço comum das congadas”.

¹⁵ O Estado do Pará tem em seu espaço geográfico várias comunidades quilombolas. Entre essas comunidades está Abacatal “localizado às margens do igarapé Uriboquinha, que desemboca no Rio Guamá, a 8 Km do Centro da cidade de Ananindeua. Abacatal mantém estreita relação com a vida urbana embora conserve sua feição rural. Sua existência está relacionada com a expansão urbana, que cada vez mais configura situações de tensão e múltiplas ameaças. Com a retomada de uma política da borracha, baseada no cultivo da *hevea*, as terras adjacentes a Abacatal foram doadas pelo Estado à empresa Pirelli, que limitou o espaço de coleta, caça e agricultura para seus moradores. Por outro lado, a abertura da rodovia Belém-Brasília alterou as formas de comunicação entre essa área rural e a cidade. As novíssimas intervenções geradoras de mudanças em Abacatal são a construção da Alça Viária e o Parque Ambiental de Belém... Esse povoado constitui um núcleo de agricultores, mas singulariza-se por sua história e sua identidade social. As famílias que nele residem têm origem na ocupação dos séculos XVIII e XIX e na participação de escravos de origem africana na organização da agricultura comercial que se ligava estreitamente à Belém do Grão-Pará”. (CASTRO, 2004, p.14-15).

casas, visando promover uma educação que representasse o interesse de uma educação voltada para o meio rural. A metodologia da pedagogia da alternância é utilizada pelas casas como forma de organização curricular para o nível de Ensino Fundamental e Médio.

Recentemente, foi atendida a reivindicação de uma vaga no Conselho Estadual de Educação ao FPEC e, por sua intermediação, foi reconhecida por esse Conselho a Pedagogia da Alternância como metodologia pedagógica e curricular da ARCAFAR. O feito foi histórico, pois, tratasse-se de uma resposta às reivindicações do Manifesto do III Seminário Estadual de Educação do Campo. O entrevistado representante da ARCAFAR, neste trabalho, recebeu o nome de **Benedito**¹⁶, atualmente organiza uma das casas familiares rural numa comunidade quilombola

A FETAGRI, entidade integrante da coordenação executiva do FPEC, atua na organização e formação de lideranças de trabalhadores rurais e na educação de jovens e adultos. Seu representante, aqui entrevistado, faz parte da coordenação regional da FETAGRI/PA, recebeu o nome fictício de **Palmares**¹⁷.

O MST tem como princípio de sua reivindicação a reforma agrária. Esse movimento integra a Articulação Nacional do Movimento Por uma Educação do Campo. A entrevistada, nominada de **Nzinga**¹⁸, participa das principais estratégias de mobilização do MST/PA, especialmente, na organização das escolas itinerantes.

¹⁶ O nome **Benedito** nas “heranças africanas aparecem em muitas festas e folguedos tradicionais na Amazônia. Entre as mais conhecidas está à festividade de São Benedito, expressa em várias Regiões com diferentes ritualizações. Como exemplo, na região bragantina, na Cidade de Bragança e na vila de Quatipuru, as festividades em homenagem a Benedito ocorrem entre 18 a 26 de dezembro e ofuscam as comemorações natalinas. Aí se encontra outra reminiscência da escravidão, na marujada, em que ocorre como dança característica, o retumbão, variedade local do samba-de-roda. Armando Bordalo da Silva realizou pesquisas no assunto e Luís da Câmara Cascudo identificou que na batida do pé, espécie de vência com que o dançarino escolhe o substituto, característico de certas danças na Guiné portuguesa. A irmandade de São Benedito existe em Bragança desde 3 de setembro de 1798. A lúdica africana trazida pelo negro escravo nutriu intensamente o folclore regional. Foi o negro que deu ao caboclo amazônico, tido como taciturno e pouco expansivo, a vivacidade de alguns motivos coreográficos e musicais”. (SALES, 2004, p.31).

¹⁷ **Palmares** foi uma República, cujas aldeias eram guarnecidas por soldados negros. O milho, a mandioca, a tessitura de cestos e a criação de gado, entre outras atividades econômicas africanas tradicionais eram aí empreendidas. Palmares foi criado por volta de 1603, e sobreviveu a muitos ataques portugueses e holandeses até que foi destruído em 1697 por um contingente especialmente treinado de paulistas e mamelucos. O impulso inicial para seu estabelecimento parece ter se originado com os Bantos, povo proveniente de Angola (GLASGOW, 1982, p.140-142).

¹⁸ Para Glasgow (1982, p.177-179), a rainha **Nzinga** nasceu em 1582 no Ndongo Oriental e “[...] simbolizou o primeiro movimento de resistência Mbundo à dominação portuguesa. Tendo um compromisso total e absoluto para com a libertação e o nacionalismo angolano, ela foi de 1620 até sua morte, em 1663, a personalidade mais importante de Angola”. Nzinga despertou e encorajou o primeiro movimento nacionalista de que se tem conhecimento na África Centro-Occidental organizando a aliança nacional e internacional (Manikongo) em sua oposição total à dominação europeia[...] Atualmente, ela é reverenciada, por alguns angolanos, como sendo uma das inspirações do nacionalismo angolano contemporâneo. Mesmo no Nordeste do Brasil e no Estado do Ceará a fama de Nzinga sobrevive no folclore afro-brasileiro, especialmente, nos congos ou congadas daquela região: “Sou irmão da Rainha Ginga, Afilhado da Virgem Maria”.

O FPEC começou a ser organizado em 2003. Sua representante aqui entrevistada, nominada de **Talheiras**¹⁹, tem participado ativamente na mobilização de suas ações, além de desenvolver outras atividades no Ensino Superior. E se dedica a pesquisar a educação do campo na Transamazônica com enfoque na pedagogia da alternância.

O CEDENPA foi fundado em 1980, e luta contra a discriminação social e racial. Para concretizar suas reivindicações se orienta por alguns princípios, tais como: estimular o aumento da autoestima coletiva do segmento negro; estimular o segmento negro a lutar por uma cidadania plena. O CEDENPA se compromete institucionalmente a “contribuir para a eliminação de todos os mecanismos que produzem discriminação e desigualdade raciais, estimulando a conscientização e propondo políticas públicas em apoio à população negra”.²⁰

A representante do CEDENPA, neste trabalho, a entrevistada, foi denominada de **Eleumira**, tem diversas publicações sobre as relações étnico-raciais e participou ativamente para que hoje pudesse existir na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) sob a coordenação da Diretoria de Educação para Diversidade, Inclusão e Cidadania (DEDIC) a Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial (COPIR).

A **Malungu**²¹/Pará tem como objetivo defender os direitos e interesses das associações das comunidades remanescentes de quilombos. Dentre os seus objetivos destaco: promover a articulação entre as associações e comunidades quilombolas do Pará; lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação racial; valorizar, promover, estimular, divulgar as tradições, cultura e a religiosidade afro-brasileira das comunidades quilombolas, reconstruindo a história das populações negras.

O entrevistado da MALUNGU atua na implementação das relações étnico-raciais nas comunidades quilombolas de seu Município. Foi identificado neste estudo como **Negro Quilombola**, pois é assim, que ele se expressa em todos os eventos que observei no decorrer do estudo exploratório e por concordar que poderia ser nominado dessa forma durante a entrevista.

Por considerar a educação do campo como um movimento que tem se constituído para afirmar a cultura e as identidades da população do campo, será de suma importância a

¹⁹ [...] Talheiras, espécie de confraria de mulheres, em geral lavadeiras, que tomavam parte em festas populares, especialmente a princípios de ano”. No carnaval, organizavam-se em forma de “rancho”. Aderiam também, com seus cantos tradicionais, a festa do Divino Espírito Santo. As lavadeiras, em geral pretas mulatas, habitavam preferencialmente no bairro do Umarizal e exerciam seu humilde ofício no igarapé das almas, limite do bairro negro com o bairro da Campina, onde habitavam as famílias abastadas para as quais trabalhavam. As talheiras do Pará deixaram de existir na primeira ou segunda década do século XX. (SALES, 2004, p.145).

²⁰ Para acessar o site do CEDENPA: <<http://www.cedenpa@amazon.com.br>>. Portal por uma Educação do Campo.

²¹ Palavra da língua quimbundo que significa companheiro.

inclusão da Lei n. 10.639/03 nas proposições e reivindicações dessa educação. Pois, esta inclusão significará a garantia do direito a toda população do campo de conhecer a “História e cultura Afro-brasileira e Africana”, reconhecendo que o racismo e a discriminação racial têm negado à população negra, seja do meio rural e/ ou da cidade, o processo de valorização da sua identidade e de sua negritude.

2 O NEGRO NO MOVIMENTO PARAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

“A luta do homem negro, na sociedade, ao mesmo tempo que se faz com os seus companheiros de classe, para superar as contradições entre classes, acontece, também, ao lado dos irmãos negros, buscando provocar a superação dos preconceitos que impedem a sua humanização”. (SILVA, 1987).

Esta sessão tem como temática central as relações étnico-raciais e a educação do campo. Desse modo, a sessão se subdivide da seguinte forma: Primeiro, foco a “Educação Rural *versus* Educação do Campo: novos olhares sobre a educação escolar do meio rural”; no segundo momento, trato do Marcos Históricos do MPPUEC, por último; ressalto alguns aspectos da Luta do movimento negro por uma reeducação das relações étnico-raciais

Assim, para entender como as relações étnico-raciais se apresentam na proposta de educação do campo elaborada para o estado do Pará, resolvi trazer à tona neste texto dissertativo, o marco histórico da Articulação do FPEC para inserir na agenda das políticas públicas do Estado do Pará, a temática da Educação do Campo. Em seguida, apresento aspectos da luta do movimento negro para alterar a LDB 9.394/96 e, assim, inserir no Sistema Educacional do país, a temática das relações étnico-raciais, expressas na Lei n. 10.639/03.

Contudo, devo dizer que falo do Movimento Negro do lugar de militante. Militante que, após aprovada no Processo de seleção para o mestrado, vai ao encontro das ações articuladas pelo FPEC e, começo a me perguntar se o campo tem cor.

2.1 EDUCAÇÃO RURAL *VERSUS* EDUCAÇÃO DO CAMPO: novos olhares sobre a educação escolar do meio rural.

A educação representa a organização de valores sócio-culturais pelos quais os indivíduos são orientados, com a finalidade de perpetuar mecanismos de emancipação e/ou aprisionamento de sua inserção material e imaterial nas diversas relações de poder existente na sociedade. Para garantir um processo educacional para todos os sujeitos sociais, a escola se constitui como legitimadora da perpetuação e transformação dos valores sócio-culturais, que devem integrar a formação dos seres humanos para ser incluído nos diferentes grupos sociais.

Com intuito de garantir a formação dos seres humanos no espaço escolar, são selecionados conhecimentos como forma de perpetuar valores morais, sócio-culturais e racionais para manter a organização social. A escola ganha espaço de destaque, uma vez que cabe a ela o papel de ser a responsável para legitimar leis, normas e regras por meio do currículo escolar, que possibilita quem é incluído e/ou excluído na sociedade.

Nessa linha, o currículo, entendido como um organismo vivo é retroalimentado pelas ideologias que o selecionou. Por isso, o conhecimento que determina a organização pedagógica do cotidiano escolar começa a ser questionada e problematizada por diferentes atores sociais, no sentido de garantir que nesse currículo seus saberes sejam afirmados e valorizados.

O movimento social, ator principal deste estudo, começa a perceber que a escola deve também ser a responsável em afirmar as culturas que foram silenciadas e negadas pelo desenho curricular existente. Os saberes dos grupos historicamente desvalorizados, pelo referencial educacional que organizou o conhecimento, na maioria das vezes, não afirmam as identidades e peculiaridades que caracteriza a forma de ver o mundo deste grupo. Consequentemente, o currículo escolar é resultado de disputa entre grupos dominantes e dominados (FREIRE, 2005; APPLE, 2006).

Movimento social, aqui, deve ser entendido como uma rede de interações informais entre uma pluralidade de indivíduos, grupos e/ou organização, engajados em um conflito político ou cultural, com base numa identidade coletiva comum. Por isso, um dos grandes desafios desta pesquisa é tratar o movimento social como aquele que reivindica, mas, também que propõe e intervém com novas experiências educativas que vá ao encontro da necessidade dos grupos subordinados (SILVA, 2006).

Com efeito, retornando ao referencial educacional da escola brasileira, baseado na cultura euro-urbanocêntrica, cujo objetivo é a exaltação dos conhecimentos europeus e valorização dos modos de vida e sobrevivência do espaço urbano, local considerado modelo de desenvolvimento socioeconômico e cultural (CALDART, 2004; HAGE, 2005). Nesse contexto, portanto, o meio rural como território de vivência e de resistência cultural é negado no projeto educacional hegemônico brasileiro. Vários saberes, que não atendem ao referencial, universal, homogêneo e padronizador, são descartados e tornados inválidos na seleção do conhecimento que deve compor o currículo escolar. Para Arroyo (1999):

[...] A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção. Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a população industrial urbana, e apenas lembram do campo quando lembram de situações “anormais”, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”. (p. 29, grifos meus).

A educação do campo tendo como princípio a valorização da resistência cultural, principalmente, até início da década de 1950, ficou à margem no entendimento das políticas públicas educacionais, provavelmente, em consequência do projeto idealizado pela elite dominante para o espaço rural, cuja orientação, está na ocupação da terra pelo latifúndio e/ ou agronegócio, gerando a desqualificação do modo de existência e resistência de grande parte da população do meio rural, que se materializa, na maioria das vezes, pela agricultura familiar.

Na década de 1960, a elite dominante brasileira cria as escolas para o meio rural e as denomina, formalmente, de “Escolas para a zona rural”. Essas escolas foram criadas com a finalidade de conter a imigração das pessoas do campo para os grandes centros urbanos. Pois, na compreensão dessa elite, essa imigração do campo para cidade gerava o aumento da mendicância.

Para Henriques (2007), essa mendicância era consequência do modo de vida dos centros urbanos, que se orientava pelas condições socioeconômicas e culturais extremamente desumanizadoras, impostas pelo sistema capitalista de produção. Consequentemente, as pessoas excluídas desse modelo de organização do trabalho, eram expulsas para viverem nas favelas, aumentando, assim, a exclusão e a desigualdade social.

As escolas do meio rural, além de terem a finalidade de conter a migração da população do campo, cumpriam o papel de organizar um projeto ideológico de fortalecimento do ideário euro-urbanocentrista de apropriação da terra pela elite dominante. Essa forma de pensar a educação dessas escolas orientou a organização do trabalho pedagógico, sob o princípio da descaracterização do pertencimento cultural dos sujeitos que vivem no meio rural.

Esse paradigma educacional imposto às escolas do meio rural ficou conhecido como “Educação rural”. A Educação rural considera o trabalho desenvolvido pela maioria das pessoas que vivem no campo, como: pequenos agricultores, pescadores, lavradores, indígena, população negra rural e quilombola; desqualificado, sem significado produtivo, desvinculado da educação escolar, pois, essas formas de trabalho são ligadas às atividades primárias. Em contraposição, o espaço urbano reúne percentual significativo da população envolvida em atividades secundárias e terciárias que tem maior prestígio social, e o trabalho é considerado qualificado e com necessidade de formação escolar.

Portanto, o trabalho desenvolvido no meio rural por ser desqualificado, era desnecessário a atuação da escola, haja vista que a instituição escolar tinha a finalidade de preparar as pessoas para o mercado de trabalho. A ideia era de que os trabalhos desenvolvidos

no dia a dia do campo não precisavam de nenhum conhecimento, pois, eram atividades braçais, com nenhum prestígio social.

Ainda nesta linha, Silva (2006) destaca que esse paradigma da “Educação rural” tinha como princípio o ruralismo pedagógico, justificando que a falta de desenvolvimento, a instabilidade populacional e a precariedade das escolas do campo eram em decorrência do atraso cultural, econômico e social predominante no meio rural. Por isso, a escola teria a função de realizar uma transformação, que se constituía em tirar a população rural do atraso, da ignorância, impedindo, assim, a migração para a cidade.

A mesma autora afirma que várias ações foram organizadas para atender esse paradigma, entre as quais as “escolas típicas rurais” que são prédios que tem apenas uma sala, uma professora. Essas escolas na atualidade são conhecidas como escolas multisseriadas e, ainda, sua existência é predominante no meio rural. As escolas multisseriadas são constituídas por classes, onde o mesmo professor ministra suas aulas para todos os estudantes dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental e, às vezes, da Educação Infantil, em um mesmo espaço e horário, independente da idade dos alunos (FREITAS, 2005; CORREA, 2007).

No início da década de 1950, surge um forte movimento formado por movimentos sociais, religiosos, professores universitários que lutam por uma educação popular. Este movimento tinha como um dos seus objetivos combater a exclusão da população do meio rural e reivindicar uma educação de qualidade. Para isso, reivindicava a consolidação da reforma agrária e uma educação de qualidade as escolas do meio rural, que tivessem as características dos sujeitos do campo, cuja maioria é pertencente à classe social subordinada.

Esse movimento contribuiu para uma nova redefinição da educação popular na década de 1960. Pois, a educação popular passou a ser entendida não somente “[...] como um direito de cidadania, mas, como a necessidade de encontrar caminhos para um processo educativo, político, econômico, social e cultural” (SILVA, 2006, p.69), que oriente os indivíduos pertencentes à classe subordinada do campo a superar suas dificuldades de exclusão individuais e coletivas.

Entre esses movimentos, destaco: Movimento de Educação Popular: Movimentos de Cultura Popular (MCP) – 1960; Os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC da UNE) – 1961; Campanha De Pé no Chão também se aprende a ler – 1961; Movimento de Educação de Base (MEB); Movimentos da Ação Católica; Movimentos Sociais do Campo – 1954 a 1964; União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) – 1954; Ligas Camponesas – 1955, Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) – 1950 (SILVA, 2006).

Para este estudo ressalto alguns encaminhamentos dos Movimentos Sociais do Campo, pois será a partir dos referenciais constituídos desses movimentos da década de 1950, que nos anos 1990 se organizará a ANPUEC. Essa articulação que terá como objetivo central incluir a educação do campo como prioridade das políticas públicas do Brasil. Entre esses movimentos que fortaleceram a luta camponesa na década de 1950/1960, estão: ULTAB; Ligas Camponesas, MASTER.

A ULTAB foi criada em 1954, no Estado de São Paulo e tinha como finalidade a organização dos trabalhadores rurais por meio de associações e sindicatos. Esse movimento é considerado a primeira forma de organização dos camponeses sob orientação sindical.

Pode se considerar que as primeiras experiências das Ligas Camponesas ocorreram em 1955, no Estado de Pernambuco. Elas se definiram pela luta da Reforma Agrária e, entre as suas reivindicações, a escola já se destacava como um direito estratégico de organização da classe trabalhadora camponesa. Por último, o MASTER, que surgiu em 1950 no Rio Grande do Sul. Esse movimento se organizou a partir da resistência de 300 famílias de posseiros, que ocuparam a terra previamente escolhida para reivindicar sua desapropriação. Ressalto que essa estratégia de organização foi uma inovação para o período.

No período da ditadura militar, várias estratégias foram organizadas pelo governo ditatorial para desmobilizar a luta dos movimentos sociais. No entanto, na maioria das vezes, mesmo sob forte regime de perseguição, esses militantes tinham na força da organização coletiva, sua principal estratégia de manter viva a luta pelos seus ideais.

A abertura política em meados da década de 1970 foi determinante para que os movimentos sociais do campo, assim como outros movimentos sociais, passassem a denunciar o elevado nível de pobreza e concentração da riqueza existente no meio rural. E, reivindicavam do Estado formas de intervenção que pudessem solucionar os problemas gerados pelo sistema educacional em vigor e a participação na gestão social das políticas públicas.

Esse movimento reivindicava uma educação que afirmasse os seres humanos como sujeitos de direito e que pudessem se contrapor à concepção clientelista de educação instalada nas denominadas “Escolas da Zona Rural”. A formação humana dessa educação reivindicada pelos movimentos sociais tinha como princípio questionar as “[...] desigualdades sociais e recolocar o julgamento das questões sociais sob a ética da igualdade, da diferença e da justiça” (SILVA, 2006, p. 85).

Alguns princípios do movimento do campo da década de 1950 são fundamentais na prática pedagógica do processo de ensino-aprendizagem das escolas do meio rural e foram

incorporados na década de 1990 ao Movimento Por Uma Educação do Campo, entre os quais destaca Silva (2006):

- “Educação para a formação humana” se orienta pela idéia da incompletude dos seres humanos, que durante o seu processo de desenvolvimento devido às diferentes relações sócio-culturais que estabelece nos grupos sociais, pode se humanizar como se desumanizar;
- “A Educação como emancipação humana” compreende o ser humano como sócio-histórico. Consequentemente, sujeitos sociais ao se organizarem para lutar pelo direito que lhes foi negado, criam e recriam novas identidades que afirmem as suas histórias e culturas;
- “Educação como Ação cultural” se caracteriza pela “forma de produzir a vida, na relação com o meio ambiente e o trabalho”. (p.73-75).

A luta dessas organizações que compõem o Movimento do Campo na década de 1950: ULTAB, Ligas Camponesas, MASTER contribuiu para consolidar no âmbito da sociedade brasileira a luta política dos camponeses por uma educação que fosse comprometida com o pertencimento cultural dos sujeitos sociais no meio rural. Isto é, uma educação na perspectiva da Educação para a formação humana, Educação como emancipação humana e Educação como ação cultural. São esses princípios que, na década de 1990, contribuíram com o fortalecimento da ANPUEC.

A ANPUEC surge na década de 1990, no cenário brasileiro, ligada aos interesses dos movimentos sociais e dos sujeitos do campo, que juntos reivindicam uma educação comprometida com a inclusão do campo como território e da população do campo como sujeitos de direito. A trajetória de mobilização, organização e reivindicação da ANPUEC tem se caracterizado pela articulação dos Movimentos Sociais, Universidades, órgãos governamentais com o propósito de incluir na agenda das políticas públicas a educação do campo.

Assim, a ANPUEC tem organizado inúmeras estratégias que demarcam a própria história da Educação do Campo no Brasil. Entre as suas principais ações está a de fortalecer o Paradigma por uma Educação do campo que se contrapõe ao Paradigma de Educação rural, que desprestigiou e descaracterizou as escolas, a organização pedagógica e o currículo da educação do meio rural. Nesse aspecto luta por uma educação, Heredia (2006) pretende:

[...] Que reforce os princípios da liberdade, das autonomias dos sujeitos, na construção de condições democráticas e solidárias, compreendendo o campo como o lugar do pensar diverso, do exercício de saberes e temporalidade, da resistência, do compartilhamento de sonhos e utopias, de recriação de pertencimentos e identidades, da valorização e emergência da cultura camponesa. (p. 54-55).

Por ter como objetivo construir uma agenda para a educação do campo na política pública, essa articulação tem organizado algumas ações que demarcam a sua própria história, enquanto, um referencial do Paradigma por uma Educação do Campo. Para ressaltar algumas conquistas que demarcam a luta dessa articulação, destaquei alguns fatos que considero significativo para que a educação do campo esteja, hoje, no cenário nacional, incluída nas prioridades das políticas públicas.

Entre os Movimentos sociais do campo que integram a luta dessa articulação, está o MST que no ano de 1997, em parceria com outras entidades, como: Universidade de Brasília (UnB), o UNICEF, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) promovem, em Brasília, o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA).

A partir do I ENERA foram constatados vários desafios na direção da construção de uma educação, voltada aos interesses dos povos do campo, compreendidos como “os indígenas, os quilombolas e os camponeses em toda a sua diversidade”. Entre esses desafios, o de maior magnitude, foi o desenvolvimento de um projeto educacional popular, onde o meio rural e seus sujeitos fossem os principais protagonistas da organização da proposta político-pedagógica do processo de ensino-aprendizagem. Uma educação comprometida com o desenvolvimento econômico sustentável que valorize as peculiaridades de organização do tempo-espaço cultural dos povos do campo (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999).

Ainda em 1997, as cinco entidades promotoras do I ENERA: MST, UnB, UNICEF, UNESCO e CNBB se reuniram para elaborar o projeto da “I Conferência por uma Educação Básica do Campo”. Nessa reunião, definiu-se a secretaria executiva da conferência que foi formada pelo MST, UNICEF, CNBB. A partir daí vários encontros foram promovidos em diversos estados federados, com o intuito de garantir o maior número de participação dos sujeitos, na elaboração de proposições políticas para a educação do campo do País.

Foram realizados um total de 23 encontros estaduais, no período de maio e meados de julho do mesmo ano. Os encontros se propunham a possibilitar a participação dos diferentes atores sociais na produção de uma análise sobre a forma que a educação nacional do meio rural vinha se organizando; incentivar a reflexão sobre a Educação Básica do meio rural; e promover o intercâmbio de experiências vinculadas à valorização do campo.

A ANPUEC promove a “I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo”, evento que ocorreu em Luziânia (GO), nos dias 27 a 30 de Julho de 1998 e teve como entidades promotoras as mesmas que promoveram o I ENERA: MST, UnB, UNICEF, UNESCO e CNBB.

Os debates durante a I Conferência objetivavam construir propostas para a educação do campo em nível nacional. Foram organizados pelos seguintes eixos: a) Desenvolvimento Rural e Educação no Brasil: desafios e perspectivas; b) Situação da Educação Rural no Brasil e na América Latina; c) Políticas públicas em Educação no Brasil: municipalização; d) Financiamento da Educação; e) Política Educacional para Escolas Indígenas; f) Em busca de um Novo Projeto de Desenvolvimento para o Brasil; g) Projeto popular de Desenvolvimento para o Campo; h) Educação Básica para o Campo; e i) Nosso compromisso com Educadores/Educadoras do Campo.

Entre os resultados da conferência, está a coleção de cadernos para a reflexão da construção do MPUEC²²; constituição de GT para acompanhar o Plano Nacional de Educação (PNE); e elaboração de políticas públicas específicas para a Educação do Campo. Outro foi a organização dos princípios essenciais para a organização do novo projeto de desenvolvimento do meio rural que são:

[...] Garantir um processo de universalização da educação básica; refletir novas maneiras de elaboração do processo pedagógico para as escolas do campo comprometido com o resgate da memória e dos rituais culturais dos sujeitos do campo; proposição de novos valores culturais que coloque os povos do campo como prioridade nas políticas públicas; formação para educadores e educadoras; alfabetização para todos; produção de propostas pedagógicas adequadas à educação do campo; gestão democrática. (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p.80).

Desde 1997, várias instituições de Ensino Superior: UnB, UFRGS, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a UNESP, reuniram-se em Brasília com o objetivo de discutir sobre como essas instituições poderiam participar da construção de um projeto educacional que interferisse na transformação da realidade do alto índice de analfabetismo e dos baixos níveis de escolarização dos sujeitos sociais que se encontravam em áreas de assentamentos.

A partir dessa discussão foi criado em abril de 1998, o PRONERA, como um compromisso político do Governo federal, Instituições de ensino e Movimentos Sociais para efetivar a educação do campo em todos os níveis de escolaridade nas áreas de assentamentos.

O PRONERA objetiva garantir a ampliação do nível de escolarização formal dos trabalhadores e trabalhadoras assentadas da Reforma Agrária. Além de capacitar membros das

²² Concernente a coleção foram publicados sete livros até o presente momento, saber: Vol. I – Por uma Educação Básica do Campo (Memória) – 1999; Vol. II – A Educação Básica e o movimento social do campo – 1999; Vol. III – Projeto Popular e escolas do Campo – 2000; Vol. IV – Educação do Campo: identidade e políticas públicas – 2002; Vol. V – Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo; Vol. VI – Projeto Político-pedagógico da Educação do Campo – 1º Encontro do PRONERA na Região Sudeste e Vol. VII – Educação do Campo: campo, políticas públicas e educação.

próprias comunidades onde seriam desenvolvidos os projetos. A execução do PRONERA deveria servir como um elemento estratégico da promoção do Desenvolvimento Rural sustentável.

O programa é uma política do Governo Federal executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculado ao MDA, se efetivando em parceria com a Universidade, Governos, movimentos sociais, no intuito de desenvolver experiências acompanhadas de propostas político-pedagógicas, que priorizassem a diversidade cultural e territorial do campo.

Em novembro, em 1999, foi organizado em São Paulo, um Seminário que reafirmou e avaliou a luta da educação do campo nos Estados e destacou alguns encaminhamentos para colocar na agenda das políticas públicas estaduais a educação do campo. A partir da I Conferência, os eventos tinham também como objetivo construir propostas e ações para a concretização dos princípios estabelecidos.

Como resultado desse Seminário, dois objetivos passam a ser centrais para ANPUEC. O primeiro está relacionado com a mobilização dos povos do campo para a construção de políticas públicas educacionais; e o segundo visa a proporcionar momentos de reflexão com a intencionalidade de promover formulações de propostas político-pedagógicas que levem em consideração as práticas já existentes, possibilitando nova *práxis* na educação do campo.

No âmbito do MEC foi promulgada as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – 2003 e a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do campo (GPT) – 2001. Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) – 2004 foi instituída a Coordenação Geral de Educação do Campo. As Diretrizes significaram um marco na concretização do Paradigma por uma Educação do Campo, pois consolida e materializa direitos, como se pode observar no dizer de Molina (2006):

[...] Um ponto de inflexão nessa relação Estado-Sociedade na medida que consolidam e materializam direitos. A Resolução faz indicações concretas de responsabilidades dos entes estatais e de como se deve cumprir o direito à educação em se tratando de populações socialmente desiguais e culturalmente diversas. Mais que um eventual “ponto de encontro” entre Estado e sociedade, que, neste caso, implicaria uma visão dicotômica dessa relação, as Diretrizes operacionais têm o significado de construção democrática na forma de ampliação do Estado como espaço, por excelência, da política. (p.18, grifos meus).

A publicação das Diretrizes com a Portaria n. 1.374, de 3 de Junho de 2003, alterada pela portaria n. 2.895, de 16 de Setembro de 2004, publicado no Diário Oficial da União

(DOU) de 20 de Setembro, representou um marco legal histórico na legitimação da educação do campo, principalmente, na direção da garantia de direitos dos povos do campo, pois, formalizou o compromisso do Estado em direção ao reconhecimento das peculiaridades da educação do campo, especialmente, no trato que o sistema educacional deve oferecer às escolas do meio rural.

O documento composto no primeiro momento de um relatório e o segundo momento de uma resolução, no que concerne ao relatório faz um levantamento histórico de como a educação do meio rural foi tratada nas reformas educacionais e na constituição brasileira de 1934, 1946, 1967 e 1988. Destaca, ainda, que somente na última constituição de 1988, a educação do meio rural passa a ser visualizada na perspectiva da garantia da igualdade e do respeito ao direito dos povos do campo.

A Constituição de 1988 vê o meio rural como um espaço que tem peculiaridades, mas que está integrado ao conjunto da sociedade. Assim, por meio da LDB n. 9.394/96 determina algumas orientações para a educação do mundo rural. Quanto à oferta da Educação Básica, o sistema educacional deve fazer adequações curriculares, metodológicas, assim como, um calendário que respeite o tempo e as condições de sobrevivência da população do campo. Esse sistema também precisa reconhecer a “diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença”, que deve se consolidar como um dos princípios orientadores das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (2002).

No que se refere à organização do desenho curricular da Educação Básica, deve-se considerar uma base comum nacional de conhecimentos, complementada com saberes regionais, respeitando a diversidade, a cultura e as diferenças dos sujeitos que estão participando do processo de ensino-aprendizagem.

[...] E, neste ponto, o que está em jogo é definir, em primeiro lugar, aquilo no qual se pretende ser incluído, respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades. A discussão da temática tem a ver nesse particular, com a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto desenvolvimento em que as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos. Assim, a decisão de propor Diretrizes operacionais para educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional. (DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO, 2002, p. 29).

Portanto, as *Diretrizes Operacionais* apontam para uma educação escolar para os sujeitos do campo que recupere suas histórias e estabeleça relações pedagógicas na perspectiva de exercitar direitos negados e silenciados. Nesse aspecto, a ação educativa está

vinculada a proporcionar momentos de decisão coletiva, reflexões críticas da realidade e construir propostas de mudanças sociais conforme o princípio democrático de acesso ao conhecimento científico com novos referenciais de inclusão social.

A *Resolução* (2002)²³, que instituiu as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (2002, p.38), trata a identidade da escola do campo orientada pelos saberes dos alunos e o resgate da memória dos atores sociais. Concebe as propostas pedagógicas, tendo como valores essenciais, respeito à diferença, à igualdade e à “[...] diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”.

Outro aspecto importante no projeto institucional das escolas do campo se refere ao fato das proposições, oriundas dos movimentos sociais, servirem como componente do currículo escolar e das políticas educacionais. Isto significa que o sistema educacional federal, estadual e municipal deve estar atento para as reivindicações e propostas advindas dos movimentos sociais, envolvidos na educação do campo do país.

Outros marcos históricos, segundo Munarim (2006), são significativos na construção do fortalecimento da educação do campo mobilizado pela ANPUEC, este autor destaca a criação em 2004 da SECAD e da Coordenação de Educação do Campo que representou uma importante estratégia para consolidar as propostas e os documentos legais da educação do campo.

Além de ser um órgão governamental para exigir que as políticas públicas educacionais do campo nos estados federados incluíssem as reivindicações legais da educação do campo para promover orientações que servissem como encaminhamentos de aplicação desses documentos, o GPT apesar de não ter função deliberativa, teve a função de produzir alternativas de ações para serem adotadas pela coordenação geral e pelos Estados federados brasileiro.

Entre as ações deliberadas pela Articulação e a Coordenação está a criação dos Comitês Estaduais de Educação do Campo que são estratégias incluídas no âmbito dos estados federados, podendo ser de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação ou/ e resultado de Seminários Estaduais de Educação do Campo. Esses comitês têm como principal objetivo dinamizar a implementação das Diretrizes no âmbito dos municípios e dos estados (MUNARIM, 2006).

²³ Conselho Nacional de Educação – CNE/ CEB n. 1, de 03 de Abril de 2002.

No intuito de efetivar as *Diretrizes Operacionais da Educação do Campo* como prioridade da política educacional do campo na agenda das políticas públicas dos Estados e Municípios, realiza-se a “II Conferência Nacional por uma Educação do Campo”, que ocorreu de 02 a 06 de agosto de 2004. Essa Conferência reafirma: a universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no campo à Educação Básica de qualidade social; a ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior; a valorização e a formação específica de educadoras e educadores do campo; a formação de profissionais para o trabalho no campo; e respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.

A questão da diversidade, na proposta elaborada a partir da II Conferência, é tratada na perspectiva de entender que no campo existem várias identidades, representada por diferentes grupos que povoaram o território brasileiro. Consequentemente, esses grupos construíram formas para expressar suas diferentes culturas. Portanto, os saberes que compõem o currículo escolar no campo, não podem ser orientados pela padronização. Pois, se assim acontecer, os sujeitos do campo pertencentes a diferentes grupos sociais, perderão sua maneira própria de ler e de se apropriar do mundo, perderão sua própria origem histórica e cultura. Assim, a *Declaração final da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo* (2004) afirma:

[...] O campo tem sua especificidade. Não somente pela história de precarização das escolas rurais, mas pelas especificidades de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa, complexa que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos. Além disso, os povos do campo também são diversos nos pertencimentos étnicos, raciais: povos indígenas, quilombolas. Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência, tecnologias, valores, culturas... A educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e no projeto político-pedagógico da Educação do Campo, como por exemplo, a pedagogia da alternância. (p. 4-5).

Como estratégia para construir uma nova base epistemológica para incluir a educação do campo na agenda dos órgãos de pesquisa, outras ações têm sido organizadas pela ANPUEC, com o apoio da Coordenação Geral de Educação do Campo. Assim, foi organizado o I ENPEC no ano de 2005, que contou com a parceira MDA/ PRONERA. O encontro ocorreu em Brasília e teve a participação de 70 pesquisadores. Esse encontro fomentou o diálogo com os órgãos governamentais responsáveis pela pesquisa e, organizou cursos de Pós-Graduação, como Especialização, na linha de educação do campo (MUNARIM, 2006).

Nesse mesmo ano foi criado o Programa “Saberes da Terra” ou “Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrada com Qualificação Social e Profissional

para Agricultores”. Esse programa é coordenado pelo MEC, com apoio do MDA e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e tem como orientação metodológica a Pedagogia da Alternância e, ao ser desenvolvido nos Estados e Municípios, deve se concretizar em parceria com movimentos sociais, sistema federal de escolas agrotécnicas e universidades públicas.

Como estratégia para atualizar as *Diretrizes Operacionais da Educação do Campo* com a dinâmica organizativa das escolas do campo, o Conselho Nacional de Educação, em 2008, estabelece uma resolução complementar, concernente ao atendimento da educação básica do campo e reafirma o atendimento dessa educação, conforme o entendimento da ANPUEC.

De acordo com esse documento, a educação do campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento das populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Assim, a organização e o funcionamento das escolas devem respeitar as diferenças dessas populações, no que se refere a sua atividade econômica, formas de vida, cultura e tradições. ”²⁴.

A ANPUEC, com o apoio da Coordenação Geral de Educação do Campo, também tem incentivado outras ações para a efetivação da política educacional e curricular da educação do campo, entre essas ações, destaco: revisão e o acompanhamento do PNE para incluir a educação do campo; apoio a experiências alternativas para as escolas multisseriadas; ampliação do programa Escola Ativa; II Encontro de Pesquisa em Educação do Campo.

Quanto à formação de professores, o GPT tem tido como tarefa pensar e elaborar uma “Política Nacional de Formação de Educadores do Campo”. E como ações específicas estão: apoio a experiências educativas inovadoras e a reedição do Programa interministerial “Saberes da Terra”, ou Programa Nacional de EJA, integrado com qualificação social e profissional para agricultores familiares.

É no âmbito do debate da ANPUEC que surge no Estado do Pará, o FPEC como um espaço de articulação dos movimentos sociais, governo e Universidade para incluir a educação do campo na agenda das políticas públicas. Para compreender alguns aspectos que envolvem a luta da educação do campo paraense, no próximo momento da sessão, resalto

²⁴(RESOLUÇÃO n. 2, de 28 de Abril de 2008, p.1).

alguns acontecimentos que foram essenciais para que atualmente a educação do campo integre as prioridades das políticas públicas neste estado.

2.2 MARCOS HISTÓRICOS DO MOVIMENTO PARAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: incluindo a educação do campo na agenda da política pública

Com objetivo de fortalecer no Pará uma educação do campo comprometida com um projeto de desenvolvimento da Amazônia que tenha como prioridade a população do campo, historicamente marginalizada das políticas públicas como sujeitos de direito, vários movimentos sociais, universidades e órgãos governamentais começam a organizar debates em 2003, para construir coletivamente uma articulação que pudesse mobilizar um coletivo de pessoas para discutir, propor e intervir na educação escolar do meio rural.

Um dos parceiros importante nesse primeiro instante de organização dessa articulação, denominada de FPEC foi o PRONERA, que desde 2002 desenvolve atividades educativas no Estado, voltadas para áreas de assentamento. O PRONERA se orienta pelo princípio do diálogo entre os diferentes conhecimentos gerados a partir da valorização dos grupos sociais que compõem a diversidade do campo; prioriza uma prática educativa orientada pela ação-reflexão-ação como forma de possibilitar a transformação da realidade vivida e a transversalidade dos saberes locais, regionais e globais.

O PRONERA/PA tem um papel relevante na ampliação e efetivação do debate da educação do campo que, nesse período em 2003, foi um dos principais colaboradores para o fortalecimento e organização do FPEC e, com o passar anos, com o aprofundamento do debate e intervenções educativas, o FPEC, como expressão do MPPUEC, passou a desempenhar espaço estratégico para que o PRONERA/ PA desenvolva suas ações.

Desse modo, a criação do FPEC serviu como um espaço, onde as pessoas envolvidas com a educação do campo fariam o debate acerca das políticas públicas e do direito dos sujeitos do campo a educação. Com objetivo de organizar o processo de articulação do FPEC foi organizado em 2003, um Encontro Estadual na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFC).

Esse encontro estadual também definiu algumas reivindicações que ainda hoje estão incluídas nas reivindicações do FPEC. Entre as quais, destaco: políticas públicas, desenvolvimento rural na Amazônia, princípio da diversidade na educação escolar do campo e alfabetização de jovens e adultos. O encontro também serviu de base para a realização em fevereiro de 2004, na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), do I Seminário de

Educação do Campo, intitulado “Seminário Educação do Campo e Desenvolvimento Rural na Amazônia”.

O I Seminário Estadual de Educação do Campo contou com a participação de 700 pessoas e teve representação de vários órgãos governamentais, como: MEC, MTE, MDA, SEDUC e diferentes movimentos sociais. O evento culminou com a elaboração de um documento “Carta de Belém”²⁵, que expressa a “Declaração de princípios, objetivos e finalidades” do FPEC.

A partir desse I Seminário tem início um movimento ampliado para incluir na agenda das políticas públicas do estado à educação do campo. Esse movimento denominado MPPUEC que tem o FPEC como sua expressão para mobilizar o debate das proposições das inúmeras reivindicações dos sujeitos do campo.

Desse modo, as proposições, oriundas do debate do FPEC, devem servir como orientação para as diversas entidades reunidas no FPEC desenvolverem suas ações relacionadas à educação do campo, assim como as outras pessoas que queiram fortalecer essa educação. Com base nessa perspectiva, o MPPUEC deve ser entendido como um processo que agrega várias ações, encaminhamentos, sujeitos e redes de articulações que estejam comprometidas com a afirmação do campo e seus sujeitos.

Existe uma espécie de sinergia construída pelo MPPUEC, pois ao mesmo tempo em que o movimento alimenta a construção das propostas do FPEC, ele, também, retroalimenta as ações das entidades, programas de órgãos governamentais, universidades, movimentos sociais, que a partir do seu lugar, fortalece a educação do campo. Nessa direção, o FPEC busca garantir a valorização da diversidade dos sujeitos do campo por meio da afirmação dos valores sociais, culturais, econômicos, políticos, entre outros, que tenham como princípio reeducar os sujeitos na perspectiva de lutar pelo entendimento de olhar para o campo e população do campo, como sujeitos de direitos.

A maior expressão do MPPUEC é FPEC que aglutina a diversidade e amplitude desse movimento, onde as demandas de cada entidade, instituição ou movimento social, envolvidos com a educação do campo, vão se articulando e criando a materialidade do significado do Fórum para a educação do meio rural, conforme se observa no argumento a seguir:

[...] É um movimento que aglutina entidades da sociedade civil, movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e da área educacional da sociedade paraense, que compartilhando princípios, valores e concepções político pedagógicas buscam defender,

²⁵ Disponível em: <http://www.educampoparaense.org/adm/documentos/carta_bel.pdf>.

implementar, apoiar e fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo com qualidade social para todos/as os/as cidadãos/ãs paraenses, sobretudo para as populações do campo, entendidas como: agricultores/as familiares, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores. (MANIFESTO DO III SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2007, p.1).

O significado do FPEC como protagonista principal da articulação do MPPUEC foi expresso da seguinte maneira por alguns entrevistados:

O fórum ele se constituiu como um instrumento de luta, de proposição, de ações de políticas específicas de educação do campo para o Estado do Pará. Ele se constituiu de vários segmentos que fazem ação, que debatem a política e no dia a dia de suas ações esses movimentos estão construindo na verdade uma nova concepção, uma nova forma de fazer a educação do campo no Estado do Pará. Por si só, na verdade, ele é um instrumento aglutinador dos vários segmentos propositivos na construção de uma nova política, uma nova política de educação do campo. (PALMARES).

O fórum é um espaço de articulação, uma frente, na verdade. Em que os protagonistas do campo, ou seja, os sujeitos do campo deveriam, de fato, assumir-lo e construir sua própria história a partir deste espaço. Inclusive pressionando a política pública, principalmente, para se cumprir de fato essa educação do campo. (NZINGA).

O MPPEC, por meio do FPEC, se propõe, portanto, a pensar um projeto educacional vinculado à luta dos povos do campo, tendo a educação como uma estratégia para fortalecer os processos de resistências dos sujeitos do campo. Esse movimento tem se constituído nas últimas décadas no Estado do Pará, principalmente em meados dos anos 1990, como um movimento que se organiza, por meio de um coletivo de ações, desenvolvidas por vários sujeitos sociais que lutam para construir um projeto de nação e desenvolvimento que tenha nos valores sócio-culturais do campo e a garantia de políticas públicas que priorize as peculiaridades da população do meio rural.

Nesse aspecto, um dos princípios estruturante do MPPUEC é a construção de uma política educacional e curricular para o campo, que se oriente pela coletividade dos sujeitos e que esteja comprometida em problematizar, reivindicar e intervir no rumo da história da educação do campo na Amazônia Paraense. Essa junção de forças tem contribuído para a transformação da formação ideológica da população do meio rural, no sentido de se afirmar como sujeitos de direitos. Por isso, há o compromisso de lutar:

[...] Por uma sociedade justa, democrática, igualitária, que valorize a diversidade étnico-racial, cultural e ambiental, afirmando a sustentabilidade como projeto de desenvolvimento regional, cuja valorização dos recursos naturais e culturais; garantia de terra, trabalho e geração de renda; fortalecimento da agricultura familiar, contrapondo-se ao agronegócio e ao latifúndio são indispensáveis. (MANIFESTO DO III SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2007, p.1).

Nesse aspecto, para concretizar seu compromisso, o MPPUEC tem organizado suas ações para construção de uma política da educação do campo paraense, por meio de algumas estratégias: FPEC; Rede de Pesquisa Povos Amazônicos: história, identidades e educação; PRONERA (Comissão Pedagógica Nacional/ INCRA/ MDA); Programa EducAmazônia: construindo ações inclusivas e multiculturais no campo; Programa Saberes da Terra (GPT de Educação do Campo do MEC).

Para este estudo foi escolhido o FPEC, pelo significado de suas proposições no sentido de orientar a política educacional do campo no Pará. Assim, o FPEC, durante sua trajetória histórica para incluir na agenda da política pública a educação do meio rural, tem se desafiado a fortalecer e expressar as propostas do MPPUEC. Nesse aspecto, no ano de 2004, após o I Seminário Estadual de Educação do Campo, o FPEC assumiu o desafio colocado pelo UNICEF, em elaborar um Programa que tivesse como estratégia construir um banco de dados sobre a educação de crianças e adolescentes do campo. Esse programa também deveria contribuir com a elaboração/ implementação de políticas públicas para a educação do campo no Pará.

Assim, em 2004, o FPEC por meio de plenária institui uma comissão de trabalho, que segundo o Boletim informativo do FPEC nominado “Fórum Paraense de Educação do Campo: trajetória, construções e mobilização social”²⁶. Conforme o boletim, o “Programa EducAmazônia: construindo ações inclusivas e multiculturais no campo” foi financiado pelo ING Bank parceiro do UNICEF e coordenado em parceria com UFPA, UEPA, SEDUC, Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), Universidade da Amazônia (UNAMA), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e FPEC.

O MEC, por meio da Coordenação Geral de educação do campo, como estratégia nacional para fortalecer o debate da educação do campo em nível nacional, incentiva a realização de vários seminários para tratar da temática nos estados federados. No entanto, ao chegar ao Pará para organizar o primeiro seminário estadual de educação do campo, pressionado pelo FPEC reconheceu o “Seminário Educação do Campo e Desenvolvimento Rural na Amazônia”, acontecido em 2004, como o I Seminário Estadual de Educação do Campo. A partir de então, o MEC juntamente com o FPEC somam esforços para a realização do II Seminário Estadual de Educação do campo.

²⁶ A comissão foi composta pelo Instituto Ciências da Educação por meio da UFPA/ICED/GEPERUAZ; Universidade Estadual do Pará por meio do (Núcleo de Estudo em Educação Popular Paulo Freire (UEPA/NEP); SEDUC e MPEG por meio Projeto Central Ciência.

Ao se considerar as dimensões territoriais e a diversidade cultural do Estado, houve nas diferentes Meso-regiões eventos com a finalidade de consolidar uma participação ampla e efetiva para a construção de políticas educacionais e curriculares, que garantissem a participação dos sujeitos do campo na elaboração das políticas públicas. Com o objetivo de preparar o II Seminário houve 11 encontros nas meso-regiões que envolveram 1.500 participantes e 40 Municípios. Como resultado de cada encontro nos diferentes municípios gerou-se um documento que compôs o Caderno de Textos – contribuições para o debate do “II Seminário Estadual de Educação do Campo, da Floresta e das Águas da Amazônia Paraense”. Esses encontros ocorreram nos seguintes municípios:

Encontro de Educação do Campo, da Floresta e dos Rios/águas da região Tocantina – 13 de dezembro de 2004 – 70 participantes; **Encontro de Educação do Campo em São Domingos do Capim** – 26 de Fevereiro – 150 participantes; **Encontro de Educadores e Educadoras do Campo do Nordeste Paraense** – município de Bragança – 2 a 8 de Abril – 150 participantes; **I Seminário de Educação do Campo do Nordeste Paraense** – 21 de maio de 2005 – 30 participantes; **I Encontro Meso Regional de Educação do Campo da Transamazônica e Xingu** – Município de Altamira – 28 e 29 de Abril de 2005 – 250 participantes; **Encontro de Educação do Campo de Xinguara** – 29 a 30 de Abril e 01 de maio – 300 participantes; **Encontro de Educação do campo do Moju** – 10 de Maio de 2005 – 40 participantes; **I Conferência Regional de Educação do Campo da Região Sul e Sudeste do Pará** – 19, 20 e 21 de maio de 2005 – Município de Marabá – 350 participantes; **Plenária de Educação do Campo do Baixo Amazonas** – 28 de maio de 2005 – Município de Santarém – 40 participantes; **Plenária de Educação do Campo do Município de Soure** – 04 de Junho de 2005; **Plenária de Educação do Campo do Município de Conceição do Araguaia** – dia 07 de Junho de 2005 – 120 participantes. (FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: movimento de construção do II seminário estadual de educação do campo, 2005, p.15, grifos meus).

Entre as principais reivindicações desses eventos estão as seguintes preocupações: exigir dos poderes constituídos, especialmente, as prefeituras que incluísse e mantivesse a educação campo em suas prioridades; a formação de professores inicial e continuada ligada com as identidades dos sujeitos do campo; currículo adequado às peculiaridades do campo; ampliação e manutenção da Educação Básica nas escolas do campo etc. A produção desses documentos serviu como orientação para a elaboração do Manifesto do II Seminário Estadual de Educação do Campo.

O II Seminário Estadual de Educação do Campo, da Floresta e das Águas da Amazônia Paraense, foi realizado no período de 11 a 13 de junho de 2005, no auditório do Seminário Pio X. Esse evento contou com a participação de 630 participantes e 84 municípios. Teve como objetivo aprofundar o debate sobre a Educação do Campo Paraense e

encaminhar estratégias para a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Durante a plenária final do evento foi produzido o “Manifesto do II Seminário Estadual de Educação do Campo, da Floresta e das Águas da Amazônia Paraense: por uma política pública de educação do campo”²⁷. Cabe ressaltar que quando da realização do evento foi apresentado oficialmente o Programa EducAmazônia, enquanto uma articulação que teve origem no seio do FPEC.

Com a publicação do Edital do Programa piloto “Saberes da Terra” pelo MEC, no ano de 2005, o FPEC organizou várias plenárias em algumas meso-regiões para construir o projeto político pedagógico, visando a concorrer ao edital. A proposta foi aprovada pelo MEC e, no período de 2005 a 2008, o “Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense”, que teve como proponente a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PA), foi executado pela UFPA, UEPA, EAFC, ARCAFAR, FETAGRI e entidades da sociedade civil como a Fundação Viver Produzir e Preservar (FVPP).

Para organizar sua articulação, o FPEC - com o objetivo de dinamizar as informações; mobilizar as pessoas para participar de plenárias, reuniões, editais e garantir a participação das pessoas envolvidas com o fortalecimento da educação do campo no âmbito do MPPUEC e na ANPUEC - organizou no âmbito do movimento uma política de comunicação. Essa política de comunicação²⁸ se materializa por uma rede virtual que hoje contém mais de mil pessoas interligadas por email e o Portal da Educação do Campo no Estado do Pará – criado em 2007, que serve como um banco de dados e espaço de registro de informações sobre o MPPUEC.

Para a preparação do III Seminário Estadual de Educação do Campo e o I Seminário Estadual de Juventude do Campo, da Floresta e das Águas da Amazônia Paraense, o FPEC organizou sua primeira logomarca que assumiu a seguinte configuração:

²⁷ Disponível em: <<http://www.educampoparaense.org/adm/documentos/manifesto.pdf>>.

²⁸ Pode-se entrar em contato com o FPEC pelo e-mail: <forumparaenseeducacaocampo@yahoo.com.br> e o acesso ao Portal da Educação do Campo no Pará está disponível pelo seguinte endereço: <<http://www.educampoparaense.org>>.



Fórum Paraense de Educação do Campo

Fonte: Portal da Educação do Campo no Estado do Pará.

Assim, o III Seminário ocorreu de 13 a 15 de Junho de 2007 e teve a aprovação em plenária geral do “Manifesto do III Seminário Estadual de Educação do Campo e o I Seminário Estadual de Juventude do Campo, da Floresta e das Águas da Amazônia Paraense”.

Entre os encaminhamentos aprovados, destaco a estrutura organizacional do FPEC que a partir deste evento ficou da seguinte maneira: Coordenação Colegiada, formada por 02 representantes do Governo do Estado: Empresa de Assistência Técnica Rural do Estado (EMATER) e SEDUC; por 02 representantes das Instituições de Ensino: UFRA, EAFIC; por representantes do UNDIME; UNICEF; SINTEPP; por 02 representantes dos Movimentos Sociais: Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), MST; por 03 representantes de Entidades e/ou Movimentos Juvenis: Pastoral da Juventude Rural (PJR) e dois a serem definidos. Quanto a Coordenação Executiva: 01 representante dos Movimentos Sociais: FETAGRI; 01 representante da Sociedade Civil: Cáritas; 01 representante das Instituições de Ensino: UFPA.

Segundo o manifesto, originado do III Seminário Estadual, os Seminários devem ser compreendidos da seguinte maneira:

[...] Os Seminários Estaduais têm se constituído enquanto momentos históricos em que representantes de Governos Municipais, Estadual e Federal, de Instituições de Ensino e Pesquisa, de Entidades da Sociedade Civil e Movimentos Sociais se articulam coletivamente para pautar a Educação do Campo na agenda da sociedade, da academia e dos governos em suas diferentes esferas. (MANIFESTO DO III SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2007, p. 1).

Ainda nesse documento fica expresso que o MPPUEC em parceria com o FPEC devem se engajar no processo de elaboração do Plano Estadual de Educação, I Conferência Estadual de Educação. E no âmbito da política nacional devem acompanhar o lançamento do

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a revisão do Plano Nacional de Educação e a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Pois, esses mecanismos institucionais da política educacional precisavam incluir a educação do campo, como também, assegurar e ampliar o direito à Educação aos povos do Campo (MANIFESTO DO III SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2007).

Como uma forma de proporcionar momentos de diálogo para fomentar o debate da educação do campo e as várias temáticas que envolvem sua materialização foi organizado pelo FPEC no ano de 2008 o “Café pedagógico”, que são encontros para refletir as práticas pedagógicas e construir um novo calendário para educação do campo no Pará.

Houve em 2008 três Cafés Pedagógico do Campo, assim denominados: “Dia Internacional da Luta Camponesa: Educação do Campo em Movimento”, ocorrido em 16 de abril; “Currículo e Desenvolvimento Humano”, 23 de junho em Castanhal/PA; e “ Questão Quilombola na Amazônia: Identidade, Terra e Educação – Diálogos sobre a vida do negro na Amazônia”, em 25 de Novembro.

No ano de 2009, a nomenclatura Café Pedagógico foi alterada para Tapiri Pedagógico, que em sua ação organizou uma Roda de Conversa sobre Educação do Campo no âmbito da programação do Fórum Social Mundial, realizado em Belém, em janeiro de 2009. E, em abril de 2009, em comemoração a III Semana de Povos Indígenas, o FPEC realizou uma Roda de Conversa sobre a Educação Escolar Indígena, na UFPA, no âmbito das programações do Tapiri Pedagógico.

No intuito de fortalecer a Rede de Pesquisa “Povos Amazônicos: História, identidades e educação”, que tem sido construída no âmbito do fórum desde 2003, foi organizado em 2008 o I Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará GEPERUAZ em parceria com o FPEC²⁹. Esse encontro reuniu todos os grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, com o foco de pesquisa a educação do campo no Pará.

Segundo Hage (2008), esses grupos de pesquisa estão presentes nas Instituições de Educação Superior do Pará, distribuídos da seguinte maneira: UFPA (12), UEPA (05) e UNAMA (01); sendo que a maioria deles pertence a unidades e órgãos das universidades

²⁹ O GEPERUAZ com sede no ICED/UFPA tem se dedicado a fortalecer a educação do campo no Estado do Pará, buscando fazer suas produções interligado com a pesquisa, militância, intervenção e movimentos sociais. Entre suas ações podemos destacar o Livro: *Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará, 2005*; o estudo sobre movimentos sociais, educação do campo e pesquisa: uma investigação sobre os grupos de pesquisa do Pará no diretório do CNPQ, que gerou o I Encontro de Pesquisa em Educação do Campo no Pará, 2008.

localizadas no centro urbano da capital do estado, Belém (15), e os demais, em unidades acadêmicas localizadas nos municípios de Marabá (01), Santarém (01) e Abaetetuba (01).

Quanto ao foco de investigação desses grupos, cabe ressaltar que nenhum dos grupos de pesquisa tem enveredado a pesquisar sobre as relações étnico-raciais na educação do campo. Hage (2008) indica os seguintes focos de investigação assumidos por esses grupos de pesquisa:

[...] Um dos focos que aparece com significância no estudo relaciona-se a investigação das populações da Amazônia, sua sociodiversidade, as condições socioambientais presentes nos seus modos de vida, nas suas formas de reprodução material e de sociabilidade, seus saberes, experiências, universo e patrimônio cultural, suas representações, identidades e Subjetividades, seus direitos humanos e sociais, focando a educação relacionada ao desenvolvimento e à sustentabilidade ambiental na sociedade contemporânea [...] Outro grande foco de investigação indicado pelos grupos é a escola do campo e o processo de escolarização na Amazônia, seus fundamentos educacionais, a gestão educacional, o currículo vinculado à cultura do campo, a organização do ensino, a alternância e a preponderância das escolas multisseriadas nas comunidades rurais da região, sua precarização e os baixos índices de aproveitamento e sucesso escolar; a formação dos professores e os saberes docentes, as práticas de linguagem produzidas em situação de sala de aula, o discurso e o ensino e a identidade dos sujeitos e das escolas do campo. Práticas de assistência, formação para o agir educativo em saúde, saberes do cuidar, formação profissional dos agricultores, identidades culturais de adolescentes e jovens na Amazônia, suas narrativas, histórias, memórias e representações sobre a escola, bem como os saberes que orientam o manejo e o uso do rio e da floresta pelas populações da Amazônia, práticas educação ambiental e suas relações com o trabalho e a produção da vida nas comunidades rurais; também se encontram entre as temáticas que preocupam os grupos de pesquisa que investigam sobre a educação do campo no Estado do Pará. (p.10).

Como uma estratégia organizada pela Secretaria Estadual de Educação para desenvolver uma política estadual de educação do campo, em 2008 foi organizado pela Coordenação de Educação do Campo (CECAM) SEDUC, o Seminário de Educação do Campo do Estado do Pará com a temática “Educação do Campo: fortalecendo o Pará Terra de Direitos” que teve como objetivo discutir as políticas educacionais do Governo do Estado do Pará para as populações do campo paraense. Esse evento contou com a participação expressiva e o apoio das entidades que integram o FPEC.

Os grupos de trabalho desse seminário foram organizados em torno das seguintes temáticas: Universalização do acesso e permanência com sucesso na escola do campo; Ensino Médio e qualidade social e profissional; Infância, juventude e diversidade no campo; Currículo e identidade do campo; Formação e valorização dos profissionais da educação do campo; e Gestão e financiamento da Educação do Campo. Esse seminário ocorreu no Município de Benevides/ PA e significou um passo a mais na concretização das

reivindicações do MPPUEC, para construir e efetivar a política pública da educação do campo em parceria com os movimentos sociais, universidades e órgãos governamentais.

A CECAM foi criada em 2004 no âmbito do debate realizado entre a SEDUC e a Coordenação Geral de Educação do Campo do MEC, entretanto, sua ação de fato, enquanto coordenação se deu de forma mais significativa a partir de 2007. Em 2009, a CECAM teve seu nome alterado pela SEDUC para Coordenação de Educação do Campo, das águas e das Florestas (CECAF), como forma de atender uma das reivindicações dos povos que não se sentiam incluídos com a nomenclatura anterior. Melhor dizendo, os ribeirinhos, ilhéus, os povos da floresta clamavam por reconhecimento, portanto, o campo foi ampliado para incluir as várzeas, as águas e a floresta.

Ainda em 2009, iniciaram as atividades do Programa de Vivência Estudantil Camponesa (PROCAMPO) Licenciatura Plena em Educação do Campo, ofertado no *Campus* de Marabá/ UFPA e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA). No mesmo período teve início o curso de “Especialização em Educação do Campo, Desenvolvimento e Sustentabilidade”, ofertada pelo ICED/UFPA. Essas conquistas são fundamentais para se efetivar uma política de Educação Básica no meio rural, com a colaboração de profissionais qualificados para tratar a educação do campo na perspectiva de direito de todas as populações que vivem no campo.

Outros marcos históricos também configuram a materialização do MPPUEC, como exemplo: a criação do Fórum de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará; a realização das Conferências de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará; a criação do Fórum de Educação do Campo da Região Tocantina; e a criação do PROCAMPO que tem como objetivo integrar estudantes das universidades públicas paraenses com a realidade de comunidades que praticam agricultura familiar, como assentamentos de reforma agrária e comunidades tradicionais da Amazônia: pescadores, coletores, indígenas, ribeirinhos e quilombolas.

Como se pode observar ao longo do histórico elaborado sobre o FPEC, não se percebe ações que se voltem para tratar da questão racial existente no campo. Os documentos, no primeiro momento, se pautam na diversidade do campo, em outros, o FPEC é definido como sendo um movimento para:

[...] defender, implementar, apoiar e fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo com qualidade social para todos/as os/as cidadãos/ãs paraenses, sobretudo para as populações do campo, entendidas como: agricultores/as familiares, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e

pescadores. (MANIFESTO DO III SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2007, p.1).

Constata-se no discurso do FPEC que as relações étnico-racial estão ausentes e os quilombolas fazem parte do conjunto que se convencionou chamar “populações tradicionais”. Após a promulgação da 10.639/03, o FPEC prefere lutar “[...] Por uma sociedade justa, democrática, igualitária, que valorize a diversidade étnico-racial, cultural e ambiental” (MANIFESTO DO III SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2007, p.1). Entretanto, na prática, não existem propostas e ações que considere a Lei n. 10.639/03. A população negra do meio rural na concepção dos propositores da educação do campo parece estar restrita e segregada nos quilombos.

É imersa em alguns momentos desses marcos históricos da educação do campo no Pará que a necessidade da inclusão das relações étnico-raciais na educação do campo emergiu como forma de dinamizar o cumprimento da Lei n. 10.639/03 que se constitui também como uma política curricular de ação afirmativa para a população negra do campo. Não se trata aqui, de pleitear qualquer concessão, mas, do cumprimento da LDB.

Segundo Candau (2006), a construção de uma política de afirmação de direitos deve estar comprometida em reconhecer os direitos dos considerados pelo paradigma eurocêntrico diferentes. Portanto, uma política de afirmação da população negra deve enfrentar o racismo e a discriminação racial como doutrina ideológica que materializa a negação desse grupo social. Assim, as desigualdades raciais são produtos históricos e culturais criados pela elite dominante para se manter como grupo social privilegiado.

2.3 A LUTA DO MOVIMENTO NEGRO POR UMA REEDUCAÇÃO DA RELAÇÃO ÉTNICO-RACIAIS

O racismo, como doutrina ideológica, pode ser conceituado como um “[...] sistema que afirma a superioridade de um grupo racial sobre outros” (SANTOS, 2005, p.11). Consequentemente, o grupo favorecido, no caso do Brasil, a elite dominante procura exterminar todos os outros grupos sociais que não estejam no padrão deste ideário de superioridade branca.

Existem várias formas do racismo se perpetuar e universalizar. Entre elas, está a de esconder-se como ideologia entre os grupos subalternizados que são suas vítimas, fazendo com que estes grupos pensem como o grupo dominante sem perceber que assim o fazem.

Nesse aspecto, “[...] o racismo secreta suas próprias ideologias de sustentação e elas têm em comum o fato de criarem um ambiente de intimidade orgânico entre o grupo racial hegemônico e a própria raça subalternizada” (MOORE, 2007, p.256).

Seguindo a trilha de Amador de Deus (2008), o racismo tem várias máscaras definidas pela autora como “persona³⁰”, em sua tese *Os Herdeiros de Ananse: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade*. Essa autora define o racismo como um fenômeno social, que a cada tempo histórico muda de roupagem. Santos (2005) exemplifica o racismo como um “camaleão”, que muda de cor a cada mudança climática.

Nessa tese, o racismo surge como uma doutrina, com a finalidade de dominar os grupos diferentes e garantir a reprodução do modelo eurocêntrico hegemônico, adotado na formação do Estado brasileiro. Consequentemente, o racismo determina as relações dos grupos sociais, por meio de uma ideologia falsa que determina o lugar de inferioridade de uns em benefício da superioridade de outros.

Essa ideologia tem dupla função, aparentemente ambígua. No entanto, analisando com cuidado essas funções se complementam. Ao defender, ao mesmo tempo justifica a competitividade e o status de vantagens dos grupos dominantes sobre os grupos subordinados. Portanto, o racismo é um fenômeno social, produzido pelo grupo dominante, para garantir sua permanência como grupo superior e o silenciamento das reações dos grupos inferiorizados.

A naturalização da superioridade do dominador legitima a hierarquização dos grupos sociais. Como exemplo, temos o processo de colonização, que ocorreu no início da idade moderna, quando o europeu ao invadir o continente Asiático, Africano e Americano com suas armas de fogo justificou sua sangrenta exploração como uma forma de civilizar os povos capturados. Civilizar, portanto, foi a justificativa para explorar, oprimir e escravizar.

Posteriormente, o racismo dos europeus, que até então tinha a superioridade cultural como sua maior expressão, num determinado momento passa a ter como expressão a superioridade biológica. Consequentemente, as diferenças culturais são entendidas a partir desse momento também como diferenças raciais.

A ideologia do racismo é utilizada como uma estratégia de dominação e serve ao grupo que detêm o poder como melhor lhe convêm. Nesse aspecto, **cada época, cada classe social, cada grande potência faz a ciência que lhe interessa fazer** e o racismo servirá como sistema de conformação dos sujeitos oprimidos. Nesse sentido, na modernidade, a ciência vai

³⁰ Para Amador de Deus (2008), o uso de *Personas* (máscaras) teve como objetivo demonstrar que a plasticidade do racismo o induz a ser um fenômeno que a cada momento histórico, dependendo da circunstâncias, torna-se capaz de operar várias metamorfoses e adquirir nova fase. Embora o adjetivo **nova** seja apenas na aparência, melhor dizendo, é a persistência do fenômeno que se renova para persistir. (p.49).

ter o papel de garantir o status de **verdade** ao discurso racista. Assim, Amador de Deus (2008) afirma:

[...] O racismo, portanto, é um discurso ideológico com base na exclusão de certos grupos por causa da constituição biológica e cultural desses grupos. Uma das grandes especificidades do racismo consiste em sua insistência constante em afirmar que uma diferença significa uma avaliação negativa do “outro”. Isto é uma recusa enfática a qualquer tendência de vê-lo como ‘um igual’. O racismo faz uso dos estereótipos que atribuem superioridade a um grupo e, por consequência, inferioridade ao “outro”. Por sua vez, os estereótipos constituem alicerces para a construção do preconceito racial, base da discriminação racial. O racismo contribui para que aquilo que é apresentado como distinção precisa entre as pessoas classificadas, se transforme numa série de características positivas ou negativas que dependem da raça. (p.46, grifos meus).

Amador de Deus (2008) destaca alguns papéis que o racismo vem desempenhando na atualidade: o primeiro se refere à ideologia de hegemonia ocidental de transmissão e reprodução do processo de desumanização dos grupos dominados. Nesse sentido, a educação escolar é o principal instrumento de organização dessa reprodução, pois, esta tem o papel social de construir o imaginário e representação dos grupos sociais.

Outro papel está na negação da participação sócio-cultural, política e econômica dos grupos dominados em problematizar as diversas formas de sua exploração. Assim, as relações de poder que determinam os currículos escolares, as legislações, entre outros, servirão como controle dessa participação.

O racismo traz em sua origem o debate sobre a raça, pois ao longo da construção do discurso racista, principalmente com o advento da modernidade, a cor da pele ganha uma singularidade, pois, é também com base nesse pertencimento racial que a discriminação racial vem se materializando ao longo do tempo. Do final do início do século XVI até o início do século XIX, o termo raça foi utilizado para definir as características físicas visíveis de um determinado segmento social.

No entendimento de Coelho (2006), raça deve ser entendida como um conceito relacional, a partir do tempo histórico e cultural de cada sociedade. Para Maués (1997), com o advento do darwinismo social, a raça significa uma subespécie, a qual os sujeitos fenotipicamente pertencentes a cor inferior, ou seja, não pertencente a raça branca, só poderia deixar de ser biologicamente inferior se não tivesse mais aquela cor que o inferiorizava. No caso do Brasil, a saída para concretizar essa ideia foi o embranquecimento dos negros. Amador de Deus (2008), ainda afirma que:

[...] O conceito de raça deve ser entendido como um constructo social, que engloba em sua constituição histórica uma dimensão que é também biológica, não no sentido de que seja uma realidade que explique a diversidade humana e a dívida em raças

estanques, mas, no sentido de que produz a legitimidade dos efeitos da classificação racial universal estabelecido no século XVI, a partir de uma concepção baseada nas relações de poder, estabelecida no mundo com o colonialismo, capaz de gerar um padrão de poder e de distinção hierárquica entre as raças, e consequentemente um sistema definidor de subalternidade. (p.57).

A escola foi legitimada na sociedade brasileira como o lugar de produção e reprodução do conhecimento acumulado no decorrer da história da humanidade. E, coube a ela, garantir a preparação dos seres humanos para se inserir nos diversos grupos sociais que compõe esta sociedade. Assim, o negro, ao compor a população brasileira e tendo sua história marcada como grupo social historicamente excluído, se organiza por meio do Movimento Negro para fortalecer sua luta de combate à negação cultural e histórica, produzida pela arquitetura ideológica do racismo que também orienta a escola.

Nessa perspectiva, a escola foi construída pela elite dominante como uma estratégia para materializar seus valores e assim homogeneizar a cultura elitista. Por outro lado, os sujeitos ligados ao Movimento Negro, com base em sua experiência objetiva e subjetiva, começam a questionar o significado da escola para sua vida e, principalmente, a visibilidade de sua experiência na produção e reprodução do currículo escolar. Assim, a escola é desafiada, pelos indivíduos sociais que estão à margem do conhecimento escolar, a “[...] resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição” (DAYRELL, 1996, p.136).

O currículo, conhecimento organizado e selecionado por aqueles que detêm o poder, tem na trama social vários papéis, entre os quais, este que será extremamente questionado pelos movimentos sociais no final da década de 1970, pois o significado do currículo para garantir a inclusão das culturas que foram silenciadas na formação da sociedade brasileira, visto que o processo de ensino-aprendizagem, que se concretiza no cotidiano escolar, é uma forma de materializar um projeto de sociedade e de cultura, que negaram, nesse caso, a história da visibilidade racial do negro brasileiro.

O currículo escolar, pautado numa cultura eurocêntrica, branca e colonizadora, se organizou a partir dos referenciais que buscam mascarar o racismo existente na sociedade, que apesar das inúmeras faces: embranquecimento, mestiçagem, democracia racial tem a única finalidade garantir por meio do currículo a invisibilidade negra.

Nessa perspectiva, o negro brasileiro elabora inúmeras estratégias de organização para combater essa invisibilidade e nesse processo de luta está a organização do movimento negro, que não deve ser considerado como algo estático, e sim que se constitui como uma força, uma

energia que se materializa por meio das ações de vários sujeitos sociais: organizações religiosas, associações e comunidades.

Com isso, a quebra do silenciamento cultural e histórico, legitimado pelo Estado brasileiro no currículo escolar, passa a ser uma das principais bandeiras de luta, pois, a herança da ancestralidade africana e da cultura negra brasileira precisa urgentemente ser ressignificada em todo o território brasileiro e a escola é um espaço de disputa para que isso aconteça.

Nessa nova estratégia de luta do Movimento Negro – a quebra do silenciamento cultural e histórico legitimado pelo Estado brasileiro no currículo escolar –, especialmente a partir da década de 1970, o termo afro-brasileiro e afro-descendente ganha centralidade, principalmente, na luta por políticas de ação afirmativa que, além de envolver várias ações, trata de discutir o direito negado ao negro no processo da diáspora da população negra pelo mundo. O emprego de afro-brasileiro, segundo Siss (2003), possui pelo menos duas implicações políticas importante:

[...] A primeira reflete o crescimento no plano da consciência racial entre os negros e, por conseguinte, a formulação de uma etnicidade Afro-brasileira ligada a uma identificação étnica com negros de outros lugares. Embora identificação étnica existisse antes de 1970, ele torna-se mais intensamente político e internacionalizado nesta década. Como reflexo dessa identificação de consciência racial. O termo afro-brasileiro, e por menor extensão negro, marcou a nova fase de luta social do movimento negro. (SISS apud HANCHARD, 2003, p.21).

Ao longo desta dissertação, tentarei sempre usar o termo negro ou população negra. Essa escolha foi motivada por alguns fatores: primeiro, considerando o lugar de onde ‘falo’, região norte do país, no Estado do Pará, onde o termo negro, no meio rural ainda expressa com maior significado o pertencimento racial da população negra. Segundo, mesmo concordando com Siss (2003), no que se refere à ampliação de uma consciência racial globalizada, ou seja, uma luta interligada ao negro inserido em diferentes parte do mundo, penso que a palavra “negro”, tem um significado sócio-cultural que precisa cada vez mais ser ressignificado. Assim, o termo negro precisa ser frequentemente explorado nos estudos acadêmicos, fortalecendo o ressignificado dessa expressão como processo de luta contra a cultura racista construída com base nessa palavra (OSHA; BENTES, 2003).

Ao retornar a linha do Movimento Negro, neste estudo, este movimento é entendido, conforme Rodrigues (2006, p.105), “[...] em sua pluralidade de grupos e associações, de diferentes orientações políticas e práticas, que têm na educação um valor que orienta sua ação desde suas primeiras organizações”.

Portanto, as ações organizadas para combater às sequelas da escravidão, que tenham o intuito de valorizar a história e cultura negra no Brasil, por meio da educação se contrapondo ao paradigma elitista de exclusão dos diferentes, também significa o fortalecimento do Movimento Negro. Utilizo o termo Movimento Negro no singular, com base no que afirma Amador de Deus (2008), no sentido de validar todas as ações desempenhadas pelos africanos e seus descendentes para desestabilizar o *status quo*.

O racismo tem como finalidade desprestigiar, negar e silenciar aspectos sócio-culturais e históricos que estejam relacionados à população negra, por isso, o Movimento Negro tem se organizado para combater o racismo como doutrina ideológica e a discriminação racial proveniente dessa doutrina. No intuito de incluir na educação brasileira políticas públicas que garantam processos de visibilidade dessa população, esse movimento tem reivindicado do Estado brasileiro uma política curricular na direção da produção de uma cultura antirracista. Nesse sentido, a escola é um lugar privilegiado para construir novos processos ideológicos de afirmação de direitos dos considerados diferentes.

Nesse aspecto, Cardoso (2002) chama a atenção para a importância do movimento social em construir novos olhares para enfrentar os problemas sociais. No caso do Movimento Negro, sua organização se originou com a finalidade de criar inúmeras estratégias para problematizar o cotidiano das relações raciais e as práticas sócio-políticas que determinam os diversos enredos que legitimam a discriminação racial proveniente do racismo existente na sociedade brasileira.

A luta do Movimento Negro pela Lei n. 10.639/03 tem uma longa história, Sales Augusto dos Santos, em sua tese, recupera alguns aspectos dessa história, como, por exemplo, a articulação das pessoas que faziam a imprensa negra que surge em 1931, a Frente Negra Brasileira (FNB), que chegou a ter mais de 60 mil associados. Entre suas finalidades, a FNB se propunha a lutar pela igualdade racial e, para materializar sua luta, a educação formal era sua principal reivindicação.

Assim, no período de 1930 a 1937, várias associações ligadas à FNB realizam inúmeras atividades, voltadas para a promoção da educação do negro brasileiro, entre essas ações destaca-se: a produção do seu periódico *A voz da raça*; a criação de escolas primárias em sua dependência; cursos de alfabetização de adultos e profissionalizantes. Os professores ministrantes dessas atividades, apesar de serem nomeados pelo Estado, eram pagos pelos 'frentenegrinos', assim denominados os integrantes da FNB. Mas, algo estava claro para os ativistas da imprensa negra no que se refere à educação escolar:

[...] Havia, da parte da imprensa, um movimento de incentivo à educação. Mas, tinha-se a consciência de que com a educação fornecida pelos estabelecimentos de ensino, os estudantes negros não deveriam afastar-se da educação de tradição africana, tampouco deixar-se aprisionar por ideologias que pretensamente os levassem à aceitação pelas classes poderosas da sociedade e, assim, afastar-se de seu grupo racial. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.143).

Ainda, conforme Sales, em 1944 surge, no Estado do Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro (TEN), que teve como seu fundador Abdias Nascimento. O TEN tinha como uma de suas finalidades “[...] protestar contra a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros capazes de ler a realidade racial do Brasil, bem como resgatar a herança africana” (SANTOS, 2007, p.87), herança esta que estava sendo apagada por causa das ideologias das relações raciais impregnada no imaginário brasileiro. Essas ideologias negavam e desprestigiavam a existência das culturas negras e africanas.

Durante a década de 1940 e 1960, o TEN formou inúmeros atores e atrizes negros e usava a arte como instrumento para alfabetizar e estimular à escrita e a releitura da opressão a que a população negra estava submetida. As pessoas que frequentavam esse espaço cultural, também se preocupavam em refletir sobre sua condição no mundo, sobre o porquê dessa condição e o que fazer para transformar essa situação. Era uma verdadeira leitura da objetividade e subjetividade de estar no mundo em relação com o outro.

Vários congressos e conferências nacionais foram promovidos pelos integrantes do TEN, com a finalidade de refletir sobre as relações raciais em diversas perspectivas. Esses eventos tinham como objetivo construir uma democracia racial substantiva; igualdade racial; descolonização intelectual, ou seja, o negro precisava ser pesquisado como sujeito, dono de uma história, de um cotidiano e não como objeto acadêmico.

Foi na Convenção Nacional do Negro Brasileiro (1945, 1946) que se elaborou um documento *Manifesto à Nação Brasileira*, enviado para todos os partidos políticos da época e a Assembleia Nacional Constituinte, responsável por sistematizar a Constituição. Nesse documento, segundo Santos (2007), ocorreu a primeira sistematização formal do Movimento Negro sobre a reivindicação de uma política de ação afirmativa para negros no sistema educacional, pois além de reivindicar a institucionalização do racismo como um crime, no item 4 e 6 do documento, solicitava ao Estado ações específicas para a população negra.

4 – Enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos brasileiros negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares;

6 – Considerar como problema urgente a adoção de medidas governamentais visando à elevação do nível econômico, cultural e social dos brasileiros. (p.93).

Além das reivindicações de uma política de ação afirmativa na educação, advinda do Movimento Negro, segundo Santos (2007, p.101), há também uma preocupação com a universalização da educação, expressa em muitos momentos do jornal *O Quilombo* ³¹. É importante destacar que “[...] a educação, desde o início da luta anti-racismo no pós-abolição, foi e ainda tem sido até os dias que correm, um valor, um bem supremo, para as principais organizações negras brasileiras”.

Esse autor destaca que as políticas de ação afirmativas, nesse caso, a introdução do estudo da África e do afro-brasileiro, apesar de estarem sendo adotadas pelo sistema educacional brasileiro em pleno século XXI, é uma reivindicação desde o século XX. O TEN inovou para sua época, em todos os aspectos, principalmente, na sua articulação para incluir nas políticas públicas universalistas as políticas de ação afirmativa. Com o advento da ditadura militar e a perseguição, inclusive, exílio, de seu principal fundador Abdias Nascimento, o TEN teve suas atividades brutalmente encerradas na década de 1960.

Nessa mesma década, segundo Dias (2005), foi discutida e aprovada a primeira LDB, n. 4.024/61, que travou uma intensa luta sobre o investimento público que deveria prevalecer na educação brasileira. Cabe lembrar, que a escola pública foi o lugar em que a população negra teve como forma de materializar seu anseio por uma educação escolar. E, por ser um espaço público, garantia o desenvolvimento e a democratização da sociedade. Assim, as visões de educação se conflitavam: “[...] uns desejavam investimentos públicos em escolas também privadas e confessionais, outros defendiam escola pública para todos, sob gestão do Estado” (p. 52).

Nessa lei, a questão da raça também esteve presente, pois num de seus artigos, já havia uma condenação a qualquer preconceito de classe e de raça. No entanto, a ideia de defesa do ensino para todos entre os educadores não tinha explícito se a população negra e indígena era prioridade nessa totalidade e universalidade. Segundo Dias (2005):

[...] Os educadores daquele momento reconhecem a dimensão racial, mas, não deram a ela nenhuma centralidade na defesa de uma escola para todos, o que nos faz pensar que, mesmo esses educadores, considerados “modernos”, no que se refere à abordagem da questão racial, pouco se diferenciavam dos conservadores. Isso se deve, a meu ver, à maneira como o Brasil construiu sua identidade nacional. Infelizmente, nenhum dos educadores que se destacavam na defesa da escola para todos rompeu com o acordo da elite brasileira de tratar a questão racial na

³¹ Jornal periódico do Teatro Experimental do Negro – TEN.

generalidade e não como política pública, apesar da inclusão da raça como recurso discursivo. Compactuam com o mito da democracia racial, mantendo invisível a população negra da escola para “todos” defendida com tanto entusiasmo no debate para aprovação da LDB de 1961. (p.53, grifos do autor).

No campo educacional, nesse período também houve o debate de outras duas Leis, n. 5.540/68 e n. 5.692/71, que iriam reger o Ensino Superior, Ensino de Primeiro Grau e o Ensino de Segundo Grau. Nessas leis, a ideia de “[...] proibição a qualquer tratamento desigual por motivos de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça” é retomada, com um debate bem menor do que produzido durante a promulgação da LDB n. 4.024/60 (DIAS, 2005, p.52).

Dias (2005) também ressalta que a LDB n. 9.394/96 traz a questão da raça como uma das demandas advindas do Movimento Negro e, isso, não poderia deixar de estar presente, uma vez que na maioria dos acordos internacionais em que o Brasil é signatário, o termo raça não está ausente. Assim, no título II, “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, no art. 3, inciso IV da Lei, o artigo diz “respeito à liberdade e apreço à tolerância”.

Na visão de Dias (2005, p.56), a palavra tolerância é bastante abrangente e “[...] tem sido utilizada em discussões sobre o impacto gerado na interação entre as diferentes culturas, povos, sobretudo em suas diferenças raciais”. Há no texto dessa lei, o princípio de que o ensino formal, por meio do seu currículo, deve resgatar e levar em consideração a história das etnias e das raças que formaram a nação brasileira.

Em 2003, no governo do presidente Lula, há um reconhecimento da luta por uma educação antirracista, a injustiça e a discriminação racial contra a população negra brasileira, sancionou a Lei n. 10.639/03. Essa Lei altera a LDB n. 9.394/96. Essa é uma estratégia da política pública curricular de ação afirmativa, que gera novos desafios para o sistema educacional brasileiro, por outro lado existe o fortalecimento de uma política de igualdade efetivada pelo Estado tendo como princípio a diferença. A LDB n. 9.394/96 passa a vigorar, acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
 § 1º O conteúdo programático a que se refere o Caput deste artigo incluirá o estudo da história da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
 § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como dia Nacional da Consciência Negra. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 2005, p.35).

Com o objetivo de oferecer respostas, especialmente, para área da educação da população afro-descendente, com intuito de implementar política de ação afirmativa definida como “[...] política de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade”, o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) que regulamenta a Lei, a trata como uma política curricular “[...] fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira e busca combater o racismo e a discriminação que atingem, particularmente os negros” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 2005, p.10).

A resolução n. 1 do CNE aponta para a responsabilização das instituições e demais Conselho de Educação dos órgãos federados, para desenvolver em regime de colaboração a implementação das diretrizes. E ressalta a importância de incluir na formação inicial e continuada dos professores, nos conteúdos disciplinares e nas atividades curriculares, a educação para as relações étnico-raciais. Para tanto, apresenta objetivos que visam construir uma educação verdadeiramente democrática:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 2005, p.31).

A discriminação, segundo Gomes (2003, p.50), “[...] reveste-se inegavelmente de uma roupagem competitiva. Afinal, discriminar nada mais é do que uma tentativa de se reduzirem às perspectivas de uns em benefícios de outros”. Assim, o racismo, como doutrina ideológica, que orientou o pensamento na formação da nação brasileira, ao ser materializado nas relações sociais e raciais, ainda permanece interferindo na condição de exclusão que a população negra, em sua maioria, tem ocupado na sociedade capitalista competitiva.

No Estado do Pará, conforme já referi, o FPEC tem buscado construir um novo referencial educacional, fortalecendo o MPPUEC, para isso, tem como um de seus princípios considerar a história e cultura dos sujeitos sociais que moram no meio rural. A população

negra, como integrante de nação brasileira, tem sua trajetória histórica também caracterizada no campo. Pois, foi nesse território que essa população também organizou sua resistência negra.

O FPEC, ao buscar construir um novo paradigma educacional para o campo, deve garantir em suas propostas à inclusão da Lei n. 10.639/03, como uma estratégia para reeducar as relações étnico-raciais necessárias à afirmação da população negra do campo. Pois, a efetivação dessa Lei possibilita a garantia à população negra, assim, como aos sujeitos do campo, formas de possibilitar o reconhecimento à diversidade que caracteriza o campo, sem, no entanto, deixar de valorizar aquilo que distingue os negros dos outros grupos sociais.

Desse modo, a próxima sessão tem como um de seus objetivos identificar nas ações e reivindicações articuladas pelo FPEC, propostas que incluam as relações étnico-raciais prevista pela Lei n. 10.639/03, tendo como referência as Diretrizes. E, objetivando contribuir com a dinamização dessa Lei na educação do campo no Pará, a sessão também propõe algumas estratégias que poderão servir para que o FPEC inclua/dinamize em suas propostas as relações étnico-raciais.

3 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: afirmando a [in] visibilidade da população negra

“Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. (Santos, 2004).

Ao estar inserida nas ações educativas promovidas pelo MPPUEC por meio do FPEC, pude observar que esse movimento, busca reivindicar uma educação escolar com novos referenciais educacionais para o meio rural, que afirme as populações do campo como sujeito de direito. Para isso, tem como princípio: a valorização do campo como território, a diversidade e a afirmação dos sujeitos do campo. Nesse aspecto, tem assumido o compromisso, por meio de suas ações e propostas, de construir e consolidar novos processos socioculturais, entendendo o território do campo na direção do que conceitua Correa (2007):

[...] O território, assim, é concebido, aqui, numa perspectiva relacional e integrado. Essa abordagem permite concebê-lo nas suas várias dimensões (política, econômica, social e simbólico-cultural) e nas suas várias escalas (local, regional, nacional e global), construído no processo de transformação do espaço, que se faz no terreno das correlações de poder que se disseminam e se complexificam no tecido social da sociedade, inscrevendo e imprimindo, de acordo com os interesses e projetos em disputa, territórios de emancipação e de servidão, assim como de desenvolvimento territorial e urbano. (p. 24).

Desse modo, a sessão tem como objetivo elucidar as propostas de reivindicação do MPPUEC, por meio do FPEC, que corroboram para que as relações étnico-raciais estejam incluídas na educação do campo no Pará. Quanto à elaboração das estratégias para dinamizar a Lei n. 10.639/03 no âmbito do FPEC, orientei-me pelos sujeitos entrevistados e pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Ressalto que um dos objetivos dessa pesquisa é contribuir com o fortalecimento da educação do campo no Pará, tendo como direção ratificar o direito dos sujeitos negros do campo de ter um processo educativo com qualidade no campo, que expresse e afirme a Lei n. 10.639/03.

3.1 EIXO 1 – [IN] VISIBILIDADE DO NEGRO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARAENSE

O FPEC, ao expressar um movimento educacional no/do campo, objetiva que as propostas curriculares e educacionais devem ser entendidas, a partir de problemas observados

ou vivenciados pela maioria das pessoas envolvidas no movimento. No caso do FPEC – como forma de buscar possíveis encaminhamentos às propostas aprovadas nas plenárias dos Seminários Estaduais de Educação do Campo e nas plenárias de elaboração do P.P.P. do Programa Saberes da Terra –, evidencia as relações sociais e raciais existentes nas relações de poder presentes no MPPUEC. Assim, a inclusão dessas propostas nas reivindicações do FPEC para serem inseridas como prioridade na luta por políticas públicas pode estabelecer processos de garantia de direitos aos diversos grupos que compõe o movimento.

Visto desse modo, é importante considerar que o currículo escolar da educação brasileira, baseado no modelo hegemônico, eurocêntrico e urbanocêntrico, sempre priorizou o conhecimento da cultura da elite branca ao invés das diversidades e diferenças dos povos não-brancos que formaram a nação. Esse modelo curricular fortaleceu a arquitetura ideológica do racismo e da discriminação racial a favor da população negra. Fato que também contribuiu para o silenciamento dos saberes africano e afro-brasileiro na educação do meio rural. Esse silenciamento deve também ser considerado pelo FPEC na luta pela educação do campo.

Por outro lado, o FPEC ao afirmar a diversidade como princípio orientador de novos referenciais educacionais do campo, deveria problematizar e assumir o compromisso de reeducar todos os envolvidos no processo educativo para novas relações étnico-raciais, para que as diferenças das pessoas, especialmente, da população negra não sejam homogeneizadas no fortalecimento da diversidade da população do campo que estão nas escolas do meio rural.

O racismo, como doutrina ideologia, além de consolidar a discriminação social e racial da população negra, faz com que esse grupo social tenha um processo de desigualdade mais acentuado em relação aos não brancos. Fato este que tem gerado um processo de invisibilidade e marginalização nas políticas públicas quanto ao tratamento específico, advindo da política de ação afirmativa para a população negra.

Outra ideia incidida do racismo é a não existência de diferenças pela cor da pele. Consequentemente, o negro brasileiro, ao estar presente na luta dos grupos sociais oprimidos, pois, é neste grupo que a maioria da população negra brasileira encontra-se inserida, tem as suas reivindicações históricas por igualdade de direitos, incluídas no fortalecimento da classe social desprivilegiada. É fato notório, por algumas pesquisas estatísticas, que por mais que esta população esteja incluída nessa classe com menor prestígio social, ainda assim, as diferenças em relação a outros grupos não-brancos inseridos na mesma classe social são extremas. Assim:

[...] Transcorridos mais de noventa anos desde a abolição do escravismo, a população negra brasileira continua concentrada nos degraus inferiores da hierarquia

social. Em contraste com a população branca, parte majoritária da população negra localiza-se nas regiões menos desenvolvidas do país. Seu acesso ao sistema educacional é restringido, particularmente nos níveis de instrução mais elevados. A participação do negro no sistema produtivo está caracterizada pela concentração desproporcional nos setores de atividades que absorvem mão de obra menos qualificada e pior remuneração. Por sua vez, os fatos mencionados determinam uma participação altamente desigual de brancos e negros na distribuição de renda e na esfera do consumo do produto social. Esse perfil de desigualdades raciais não é um simples legado do passado; ele é perpetuado pela estrutura desigual de oportunidades sociais a que brancos e negros estão expostos no presente. Os negros sofrem uma desvantagem competitiva em todas as etapas do processo de mobilidade social individual. Suas possibilidades de escapar às limitações de uma posição social baixa são menores que a dos brancos da mesma origem social, assim como são maiores as dificuldades para manter as posições já conquistadas. (HASENBALG. 1982, p.98-99).

Cabe ressaltar que este estudo não pretende aprofundar o debate sobre analfabetismo e ocupação do negro na sociedade brasileira. Entretanto, somente para exemplificar, no que se refere ao analfabetismo, ainda permanece concentrado no meio rural o maior número de pessoas consideradas analfabetas³², situação que serviu como um dos argumentos para a elaboração do documento *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo – Cadernos subsídios*.

Nesse documento, especificamente na sessão em que trata da situação socioeconômica da população do campo, existe o argumento de que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive no meio rural é de 3 a 4 anos. Este tempo estimado de estudo é considerado a metade do tempo de estudo da população urbana. Quanto ao analfabetismo no Brasil, 29,8% da população adulta (de 15 anos a mais) é analfabeta. Esse percentual não incluiu o analfabetismo funcional, que se refere à população que não concluiu as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (REFERÊNCIAS PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – CADERNOS SUBSÍDIOS, 2004, p.13).

O analfabetismo, também foi abordado na pesquisa *Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90*, organizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)³³ e coordenada por Ricardo Henriques. Nesse estudo constatou-

³² O Brasil enfrenta um problema ainda mais grave que é a conceituação de analfabetismo usada pelo IBGE – conceito discutível que não reflete a realidade dos fatos. O critério do IBGE considera alfabetizado aquele que sabe ler e escrever um bilhete simples. Este conceito tem 40 anos, é da própria UNESCO, órgão das Nações Unidas, que tem mudado a sua reflexão sobre a temática... Magda Soares (1990) sintetiza essa nova concepção de alfabetização, no que diz respeito à realidade do aluno, desenvolvimento pessoal e crescimento como cidadão: alfabetizar é proporcionar condições para que o indivíduo – criança ou adulto – tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz, não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer uso oral e adequado da escrita em todas as funções que ela tem em nossa sociedade, e também como instrumento de luta pela cidadania plena (LACERDA, 1995, p. 8-11).

³³ Essa pesquisa tem importância mundial, pois serviu como base para a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Xenofobia e discriminações correlatas, realizadas em Durban, na África do Sul, em 2001, cujo Brasil é

se que o maior número de analfabetos do Brasil está concentrado no grupo social pertencente a cor/raça negra. Este foi um dos fatores que levou o País a ser signatário da “III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata” (2001), e instituiu a política de ação afirmativa.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (2005) que orientam a efetivação da Lei n. 10.639/03 representam uma estratégia da política de ação afirmativa e, segundo essas Diretrizes, a ação afirmativa deve ser entendida como:

[...] Conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. (p.12).

O estudo do documento *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo – Cadernos Subsídios* e dos resultados da pesquisa *Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90* permitem afirmar que no território do campo, esteja concentrado um número significativo da população negra. Melhor dizendo, a maioria da população do campo, deve ser pertencente à população negra. Esse é um desafio dada a pouca existência de pesquisas sobre a auto-declaração da cor ou raça dos sujeitos do campo que, em muitas situações, ocorre em termos de conjectura. Quem sabe futuramente, com o aumento das pesquisas sobre a auto-declaração de cor/raça possamos demonstrar com mais clareza que estamos diante de um campo negro no Estado do Pará e no Brasil.

No Estado do Pará, algumas pesquisas³⁴ indicam que o negro ocupa as profissões com menor prestígio social, menos anos de estudo e menor renda salarial. Essas profissões,

signatário e reconhece que a Nação Brasileira é racista e se compromete a desenvolver para a população negra Políticas de ações afirmativas. Essa política envolve inúmeras ações, entre elas destacamos, “a) institucionalização de medidas para eliminação do racismo no ambiente escolar; b) apoio ao resgate, valorização e divulgação da cultura afro-brasileira, inclusive maior respeito às religiões de matriz africana; c) programa de saúde que inclua diagnóstico precoce de doenças com alto índice de incidência em pessoas de raça negra, tais como: anemia falciforme; tratamento adequado de hipertensão maligna, miomatose, cirrose hepática; d) garantia de maior espaço na mídia; e) fixação de quotas para negro/as em universidades, em concursos públicos, em empresas que prestam serviços aos governos. Tem ocorrido é que muitos pensam que Política de Ação afirmativa se resume a ‘quotas’, o que, como se observa, é apenas um dos muitos itens de reivindicação que o movimento negro apresenta”. (OSHA; BENTES, 2003, p.93).

³⁴ Ver o trabalho: SENA, Ana Laura S. *O Trabalho Informal nas Ruas e Praças de Belém: um estudo sobre o comércio ambulante de produtos alimentícios*. Dissertação de Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento. Belém: PLADES/NAEA/UFPa, 1998; AMARAL. *Chama Verequete: Etnografia da Trajetória Artística e das Vicissitudes de um Compósito Negro Paraense*, que apesar da importância e reconhecimento do seu trabalho artístico, sobrevive da venda de churrasquinhos – trabalho realizado pelo Departamento de Antropologia da UFPa, Belém, 1995; AMARAL, Assunção José Pureza. *Da senzala à vitrine: relações raciais e racismo no mercado de trabalho em Belém*. Belém: Cejup, 2004. OSHA, Cristina Aêda; BENTES, Raimunda Nilma de

segundo Oshai e Bentes (2003), são ocupadas pela maioria de pessoas que são oriundas do interior do estado que, devido ao agronegócio e a falta de prioridade da população do campo nas políticas públicas, procuram os centros urbanos para garantir uma melhor condição de sobrevivência. Essas pessoas, ao migrarem para a cidade, se deparam com uma exclusão social que os coloca, em condições piores do que viviam no campo E passam a residir na periferia ou baixada do centro urbano, onde se evidencia altos níveis de violência, para não dizer, a quase total negação dos direitos humanos.

Pesquisas sobre as ocupações que o negro vem desenvolvendo ao migrar do campo para cidade, relacionadas com as ocupações que a população do campo ocupa no centro urbano do Estado do Pará, ainda carecem de ser realizadas. No entanto, Oshai e Bentes (2003) apontam que as profissões desenvolvidas pelos sujeitos negros do campo nos centros urbanos têm menor prestígio social, menor tempo de estudo e remuneração. Fato este, que reforça o argumento, da semelhança das ocupações que a população do meio rural também desenvolve ao migrar para o centro urbano.

Cabe ressaltar que o trabalho praticado pelo homem na sociedade constitui a sua história e cultura. E, é por meio do trabalho que os seres humanos reconhecem os processos de disputa e exploração exercidos nas relações de poder. Nesse aspecto, como uma maneira de afirmar a população negra no campo sobre as condições de trabalho que o negro vem ocupando ao longo do tempo na sociedade, este fato não poderá estar invisível nas propostas do FPEC. Assim, Oshai e Bentes (2007) acenam para algumas profissões do negro na cidade:

Atividade em lugares fixo: a) em casa: empregados domésticos, babás, lavadeiras de roupa, cozinheiras, passadeiras de roupa, costureiras, faxineiros, bordadeiras; b) vendedores de produtos comestíveis em barracas: tacacazeiras, tapioqueiros, bomboneiros, amassadores e vendedores de açaí, vendedores de pequenos lanches, de churrasquinho; c) vendedores de produtos gerais em barracas: camelôs, feirantes, cambistas (vendedores de bilhete de jogo do bicho) nos bairros periféricos; d) em construção: operários de obras de construção, pedreiros, marceneiros, eletricitas, pintores. **Atividade de rua com deslocamentos:** a) em transportes: carroceiros, caminhoneiros, e atravessadores em embarcações; b) prestadores de serviços: vendedores, técnicos em consertos de máquinas de lavar, técnicos em manutenção de computadores, pesquisadores de levantamento de opinião, fotógrafos, construtores de poços, artesãos, garis, limpadores de bueiros, michês; c) biscates: vendedores ambulantes (de plantas, vasos, picolés etc.), engraxates, reparadores de carros; d) segurança: policiais, guardas municipais. **Atividades ligadas ao lazer:** cantores de bares noturnos, percussionistas, arranjadores, integrantes de bandas e de grupos musicais, carnavalescos, puxadores de samba-enredo de blocos e escolas de samba, jogadores de futebol, coreógrafos, diretores de casa de reggae. **Estabelecimentos comerciais:** cozinheiros de restaurantes, carregadores de depósito, embaladores e empacotadores em supermercados nos bairros, vendedores

de algumas lojas. **Estabelecimentos públicos:** merendeiras, inspetoras de escolas, professores do ensino médio, restauradores de santos e imagens, segurança. **Em outros estabelecimentos:** cabeleireiros, manicure, pedicure, porteiros, lavadores de carros, operários de fábricas, prostitutas 'de zona'. **Agentes religiosos:** bezendeiras, filhos e filhas de santo, evangélicos. (p. 97, grifos meus).

As reflexões, aqui apresentadas, me permitem afirmar que uma educação comprometida com a formação da população do meio rural, precisa ter como um de seus princípios a seleção de um currículo escolar que possibilite aos sujeitos sociais do campo problematizar as condições de discriminação racial e social. Tais discriminações podem ser decorrentes de várias ordens: pertencerem ao meio rural; discriminação com base em raça e discriminação com base em gênero.

Nesse aspecto, uma educação escolar que pretenda reconhecer a diversidade como forma de afirmação da população do campo, precisa enfrentar as especificidades que distinguem os sujeitos do campo. Portanto, essa diversidade não é vazia de sentido. Ela deve levar em consideração cada sujeito em sua particularidade. Melhor dizendo, a educação do meio rural precisa enfrentar o racismo que materializa a exclusão e a negação dos saberes africanos e afro-brasileiros.

É no contexto da luta de uma educação que priorize a reeducação das relações étnico-raciais que a articulação do FPEC ganha centralidade nessa pesquisa, uma vez que este tem proposto uma educação que se contraponha ao paradigma de educação rural organizado pela elite dominante para o meio rural. Nessa perspectiva, também tem assumido o compromisso de construir uma educação, juntamente com os sujeitos do campo. Para isso se constitui como um espaço de articulação das pessoas envolvidas com o MPPUEC para lutar por uma educação: “[...] comprometida com o desenvolvimento do campo e a inclusão social, valorizando a diversidade e os saberes das populações do campo”(CARTA DE BELEM, 2005,p.9).

Nesse aspecto, Silva (1987) chama atenção para o sentido que o processo educativo efetivado nas escolas do meio rural deve possuir para com os membros da comunidade e com os indivíduos que participam dessa educação escolar:

[...] A maneira de uma comunidade e de cada um de seus membros vivenciar, compreender, dar sentido ao mundo (tudo que os rodeia, esteja próximo ou não), se dá no horizonte do dia-a-dia vivido no trabalho e nas relações sociais. As compreensões e sentidos que expressam estão, pois, vinculados ao contexto econômico e político que situa a sociedade, suas intenções, ideais, ideias, formas de organização. Em se tratando de negros trabalhadores rurais, este horizonte compreende não só a questão do econômico, visto através das relações de produção, como também a da raça, percebida através das relações interétnicas. (p.14).

Desse modo, a educação do campo no Pará, ao assumir o compromisso com a população negra do campo, deve compreender que esta população, historicamente excluída, tem a questão da cor/raça como um dos aspectos que faz com que ela permaneça sem que seus direitos sejam priorizados nas políticas públicas.

A educação do campo, segundo Caldart (2008, p.69), deve ser considerada como um conceito novo e em construção. Esse conceito não deve ser entendido aleatoriamente, sem compreender as raízes históricas e culturais que lhes deram origem e que tem se caracterizado pela contradição do projeto para o campo da elite dominante – o agronegócio – e pela resistência dos sujeitos sociais do campo para se manter nesse território, tendo o seu modo de vida garantido como direito nas políticas educacionais. Penso que além desses conflitos, os aspectos referentes às ideologias das relações étnico-raciais, que originaram no campo o lugar de superioridade de uns e inferioridade de outros, devem ser considerados também nesse novo referencial educacional.

Nessa linha de raciocínio, apesar da **Casa Grande**, residência do senhor escravocrata, está no meio rural, ela representava a superioridade racial, cultural e o desenvolvimento da época. Nesse sentido, o meio rural não era considerado um espaço de prazer, pelo menos, o prazer legitimado pela elite branca. O meio rural, na perspectiva dominante, não era o lugar para gastar o lucro com tráfico de escravos e, muito menos, para os filhos das classes dominantes estudarem, estes eram deslocados para os centros urbanos do país ou para Europa.

Portanto, a ideia, ainda, hoje, presente no meio rural, elaborada pelo paradigma de educação rural, de considerar o campo como o lugar do atraso e falta de necessidade de escolas de qualidade, tem origem, também, nas relações étnico-raciais presente nas ideias de superioridade branca e inferioridade dos negros africanos e afro-brasileiros, elaboradas desde quando se iniciou o processo de colonização. A esse paradigma de educação rural à educação do campo se contrapõe.

Ainda nessa linha, quando a elite dominante elaborou a ideologia racial, no período pós-abolição, o espaço urbano foi o lugar, onde, majoritariamente, a raça branca (considerada superior) se sentia pertencente. Melhor dizendo, a classe social branca dominante, apesar de ter propriedades no meio rural, sua mentalidade e ideias estavam todas voltadas para o desenvolvimento do centro urbano brasileiro, pois, era necessário naquele momento mostrar ao mundo o progresso da nova nação.

Fundamentados nas ideias racistas da época, as elites entendiam que não caberia aos herdeiros da escravidão, pertencentes à raça inferiorizada, subordinada, degenerada, ter a sua história e cultura visível na formação da “identidade nacional”. Para isso, o

embranquecimento da população negra, por meio da política de imigração, veio também como uma forma de negar o direito da população negra se sentir incluída seja no meio rural seja no espaço urbano. O meio rural, na construção da identidade nacional, lembrava à elite o lugar da escravidão, a cor e a etnia dos escravos, o lugar do atraso. Enfim, o conglomerado dos habitantes do campo, representava uma ameaça ao modelo hegemônico de raça, língua, cultura e classe social branca. Um verdadeiro perigo para a desejada identidade nacional.

Essa construção ideológica influencia a seleção dos conteúdos curriculares da educação escolar e forma a mentalidade dos indivíduos para atuar na sociedade. Isto tem servido como uma estratégia para o não enfrentamento do pertencimento racial das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, a luta da ANPUEC e do MPPUEC deve incluir em suas propostas a efetivação da Lei n. 10.639/03. Pois, isto possibilitará a garantia de direitos negados a todos os grupos sociais que estão no meio rural que o Movimento defende como classe historicamente excluída. Segundo Silva (1987):

[...] Os negros são essencialmente trabalhadores, sejam camponeses ou operários. De um lado, a organização econômica e a estrutura social os amarram a uma classe; de outro lado, a cor negra da pele os vincula a um grupo discriminado, desvalorizado, tido como imaturo. A sua luta contra a opressão se dá, pois, enquanto pertencente não só a uma classe social, como também a um grupo étnico. (p.48 -49).

Para Caldart (2008), um dos grandes desafios da educação do campo está em enfrentar o conflito de classe, entretanto, para Silva (1987), outro desafio é o racismo que orienta as relações étnico-raciais existente na sociedade brasileira e, consequentemente, no meio rural. Caldart (2008) ainda afirma que os sujeitos do campo têm como princípio a luta por uma política educacional, que considere as condições de exclusão que foi originada da contradição do processo de luta contra o projeto capitalista para o campo. Afirma também que uma política da educação do campo deve se pautar pela tríade campo – política pública – educação. Nesse aspecto, a política pública da educação do campo “[...] precisa incluir a política de acesso à educação pública para o conjunto dos camponeses, para o conjunto das famílias trabalhadoras do campo” (CALDART, 2008, p.72).

Para fortalecer a tríade, campo – política pública – Educação, Caldart (2008) alerta que a educação do campo em relação com a educação escolar, deve considerar alguns significados, entre eles: a dimensão cultural, vinculada aos processos produtivos em que os sujeitos do campo estão envolvidos; a educação escolar na perspectiva de repensar a escola como um dos aspectos da formação dos sujeitos do campo; problematiza a lógica do conhecimento hegemônico escolar na direção de proporcionar a produção de novos

conhecimentos, tendo como princípio a afirmação e valorização dos sujeitos campo, por último; o pluralismo do campo deve estar na direção do diálogo com a diversidade dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, com o intuito de identificar propostas que afirmem a população negra do campo, a partir de então, passo a destacar nos dados coletados no âmbito da articulação do FPEC e no P.P.P. do Programa Saberes da Terra, indicativos e pistas que apontem para a inclusão das relações étnico-raciais na agenda da política pública da educação do campo no Pará.

O FPEC, no documento *Carta de Belém*, expressa que a educação escolar dos sujeitos do campo deve respeitar os seguintes princípios:

I – A democracia, a ética, a justiça e igualdade social; a luta por direitos humanos; II – o direito à terra e ao usufruto sustentável dos ecossistemas naturais; II – a liberdade de expressão e de proposição, o pluralismo de ideias e de experiências; **IV – o respeito à diversidade das populações do campo, dos rios e da floresta em suas múltiplas dimensões: ambiental, econômica, política, social, cultural, raça/cor, étnica, gênero e de geração**; V – o direito de acesso ao patrimônio cultural, científico, artístico, técnico, tecnológico, construído pela humanidade; VI – a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, conhecer, produzir e se organizar; VII – o respeito à autonomia das instituições, entidades e movimentos sociais; VII – o Engajamento na elaboração, implementação e consolidação de políticas públicas educacionais voltadas para as populações do campo, comprometidas com o desenvolvimento rural sustentável econômica e ambientalmente; IX – O compromisso com o direito à educação pública e gratuita, acesso e permanência com qualidade social na escola, como instrumento de desenvolvimento e emancipação das populações do campo, dos rios e das floresta; XII – a defesa da gestão democrática na educação do campo; XIII – a luta pela universalização do acesso à educação básica, profissional e superior com qualidade social, pelas populações do campo, dos rios e da floresta; XV – a valorização de educadores e educadoras do campo. (p. 9 -10, grifos meus).

Como se pode observar o princípio IV do documento aponta o compromisso do FPEC em assumir em suas propostas: “[...] o respeito à diversidade das populações do campo, dos rios e da floresta em suas múltiplas dimensões: ambiental, econômica, política, social, cultural, raça/cor, étnica, gênero e de geração”. Significa dizer que o FPEC declara considerar a questão de raça/cor, como um componente da diversidade presente no campo. Contudo, não há como considerar raça/cor sem enfrentar o racismo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005, p.18, grifos meus) orientam para uma política educacional e curricular que afirme o direito do negro à educação, como também dos outros grupos sociais, nesse caso, a população do campo, e essa política deve ter como um de seus princípios a valorização da diversidade. Diversidade no sentido de

se ter a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem na nação brasileira sua história.

Assim, para reconhecer o negro inserido na população do campo, o FPEC, a meu ver, deveria ter como um de seus princípios, reeducar para as relações étnico-raciais. Pois, dessa forma, contribuiria para superar o racismo e a discriminação racial tão naturalizada no cotidiano escolar e no meio rural, especificamente. Portanto, respeitar a diversidade raça/cor sem enfrentar o racismo, pode mascarar as condições sociais e raciais que discriminam o sujeito negro do campo.

Outro aspecto que aponta o compromisso do FPEC com as relações étnico-raciais se encontra no documento *Carta de Belém*, na definição dos grupos sociais que o FPEC considera como populações do campo: “[...] As populações do campo, dos rios e da floresta, aqui entendidas como: agricultores/as familiares, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores” (2005, p. 9).

Ao considerar os quilombolas como um dos segmentos sociais que integra a população do campo, o FPEC aponta para o compromisso de dinamizar um debate sobre “o significado de conhecimento e os princípios para uma proposta político-pedagógica de uma escola comprometida com a questão étnico-racial” (NUNES, 2000, p.150) que deve orientar as reivindicações para uma educação escolar quilombola. Por outro lado, a educação quilombola não está desatrelada da luta da formação da identidade negra como um todo. Nesse sentido, o negro não está somente no quilombo, ou muito menos, o quilombo seja o lugar específico do negro que reside no meio rural.

Cabe lembrar que o processo de luta do Movimento Negro e suas diferentes formas de organização para combater os mecanismos de opressão, impostos à população negra no Brasil, têm o quilombo como uma das formas da resistência negra. No entanto, o quilombo não deve ser visto desvinculado de outras formas que o negro organizou para combater a discriminação racial. Por isso, em cada momento dessa resistência, deve se observar o tempo histórico vivido, sem deixar de relacionar com o discurso da elite dominante que reinterpreta essas reações antirracistas.

Outro fato é o significado que essas ações têm para fortalecer as relações étnico-raciais, pois cada estratégia de luta do africano e do afro-brasileiro demonstra a insubmissão negra aos modelos de exclusão do período da escravidão e no pós-abolição (MUNANGA; GOMES, 2006).

Nos documentos *Manifesto do II Seminário Estadual de Educação do campo, da Floresta e das Águas da Amazônia Paraense* e no *Manifesto do III Seminário Estadual de Educação do campo, da Floresta e das Águas da Amazônia Paraense*, embora tenham sido documentos construídos em anos diferentes – 2005 e 2007, respectivamente, o FPEC continua a definir na sessão “quem somos”, a população negra delimitada ao território do quilombo, como se não houvesse negros fora deste território:

[...] Somos homens e mulheres da Amazônia Paraense – agricultores/as, assentados/as, ribeirinhos/as, indígenas, **quilombolas**, sindicalistas, educadores/as, educandos/as – representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical, Popular, Estudantil e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades [...]. (MANIFESTO DO II SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2005, p.4, grifos meus).

[...] Somos homens e mulheres do campo, das águas e da floresta da Amazônia Paraense (agricultores/as, assentados/as, ribeirinhos/as, pescadores/as, seringueiros, indígenas, **quilombolas**), educadores/as e gestores/as das Redes Estadual e Municipais de Ensino, de Escolas Públicas, Movimentos Sociais [...]. (MANIFESTO DO III SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2007, p.1, grifos meus).

Algumas interpretações podem emergir dessa delimitação de negros restrita ao território quilombola. A primeira, é que a Lei n. 10.639/03 não deva estar sendo priorizada no debate da educação do campo no Pará. Pois, se assim o fosse, os integrantes do FPEC teria a compreensão de que as relações étnico-raciais, como forma de afirmação do negro, estão ligadas à luta do afro-brasileiro e africano, construída ao longo da história da diáspora negra. Essa inexistência de um debate mais efetivo no âmbito do FPEC, no que se refere ao significado do quilombo e à materialização da Lei nas escolas do campo, foi um dado que emergiu no depoimento de alguns sujeitos entrevistados durante a pesquisa:

[...] Eu não vejo [...] não vejo [...] quero ver [...] estou curioso pra ver. Porque, não só os intelectuais podem ajudar, como nós. Porque nós temos muita história [...] por exemplo, a história oral que hoje está sendo considerada, ela é importante pra que se esteja repassando, que isso sirva de conteúdo, principalmente, para os nossos filhos que são negros, que estão na escola e, quilombola. E principalmente a história do quilombo. Se a história do negro como um todo está fora. E o quilombo que tava no mato há muito tempo? Chegou, por exemplo, hoje ou ontem. Como é que isso se inclui? A metade que você vai ouvir é história oral e, eu espero que isso seja feito com urgência pra que a gente possa ter isso, pra que os nossos filhos aprendam. Isso pra nós é muito importante. Estimula a auto-estima de cada criança que está na escola. (NEGRO QUILOMBOLA).

Nzinga afirma que as relações étnico-raciais, assim como outras temáticas que envolvem a educação do campo não têm sido tratadas especificamente no âmbito do FPEC. E, ressalta que isto pode vir a ser um problema de como este tem se organizado:

[...] Nós não conseguimos perceber essa efetivação de uma política pública com os sujeitos de fato construindo o seu caminho. Dizendo nós queremos isso. Nós queremos aquilo da política pública. A partir inclusive de uma legislação que foi colocada sobre a história do negro. Como é que isso entra no currículo? Como é que os negros enxergam isso? Como é que os negros vão cobrar isso? É só isso mesmo que queremos? Hoje eu não consigo ver isso explícito. Como está sendo construído a temática do negro? Como está sendo construída a temática da reforma agrária dentro do Fórum Paraense de Educação do Campo. Como estão sendo construídas outras temáticas que estão aí subtendidas? Mas, que não tem de fato uma construção mais coletiva dos sujeitos envolvidos. E nem vemos a empolgação desses sujeitos nessa construção. E aí a gente se pergunta? Mas de quem é o equívoco? Será que é dos sujeitos do campo o problema? Ou será que de fato da metodologia que está sendo construída pelo Fórum.

Por outro lado, o FPEC, ao assumir a população negra do meio rural, delimitada ao quilombo, pode estar a legitimar, no discurso da diversidade, o aprofundamento da desigualdade originada do racismo e da discriminação racial. Consequentemente, o reconhecimento da diferença dos povos que compõem o meio rural está invisível no conceito de fortalecimento da diversidade utilizado pelo FPEC.

Nessa linha de raciocínio, para que o FPEC estivesse de fato comprometido com a população negra do campo, como grupo socialmente e historicamente excluído, deveria assumir em suas propostas saberes que reconhecessem o negro e que o distinguíssem de outros grupos sociais. Esse é um dos desafios originados a partir das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, no que se refere a reeducar para novas relações étnico-raciais na educação brasileira. Desse modo, o reconhecimento deve estar ligado ao seguinte encaminhamento:

[...] Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (2005, p.11-12).

Desse modo, a delimitação da população negra ao quilombo pode estar determinando na educação do campo no Pará um lugar específico para o negro no meio rural, sem que se visualize a própria população do campo como pessoas que podem ter a sua cor/raça, pertencente à população negra. Essa orientação política pode ser expressão da própria base teórica do movimento, que em nível nacional e local, no documento *Diretrizes operacionais da educação do campo* e nos documentos coletados para análise deste estudo, o termo racismo, como conceito que deveria estar inserido na política Nacional da educação do campo não aparece. Para um do sujeito da pesquisa esse fato é compreendido da seguinte maneira:

[...] O Fórum ele não tem a questão negra na sua centralidade, porque a sua centralidade é a educação do campo. E a educação do campo, ainda que nas diretrizes proclamadas como sendo o campo, esse espaço dos quilombolas, ribeirinhos, indígenas, pescadores e tudo. Ele não tem se constituído dessa forma. O fato de nós termos legislações específicas, como: as diretrizes operacionais, as diretrizes curriculares da educação escolar indígena, as diretrizes curriculares pra questão étnico-racial, isso ao mesmo tempo, que fortalece a luta de cada um dos movimentos, mas isso também de alguma forma, acaba resultando numa fragmentação. (ABACATAL).

Assim, os dados apontam para a necessidade do FPEC construir um processo de reflexão que possibilite avaliar: qual a representação do MPPUEC sobre o quilombo? Em que medida o FPEC tem assumido tratar as possíveis representações do racismo existentes nessa representação?

Para Almeida (2000) e Munanga (2006), o conceito construído com base na democracia racial, tão bem legitimado no pensamento de Gilberto Freyre, não está estático e nem desvinculado das novas formas de materialização do racismo. Assim, numa educação para as relações étnico-raciais nas escolas do meio rural faz-se necessário questionar os preconceitos e estereótipos depreciativos que, por meio de atitudes veladas ou ocultas, mas, nem por isso com menor grau de violência e exclusão, demonstram sentimentos de superioridade em relação à população negra, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Com efeito, faz-se necessário conhecer os termos criados no processo de construção da resistência negra e de como este foi reinterpretado pela sociedade. Assim, o quilombo, palavra originado da língua umbundo do ramo banto, tem semelhança com os quilombos africanos, pois na África significava uma “associação de homens, aberta a todos. Os membros dessa associação eram submetidos aos rituais de iniciação que os integravam como co-guerreiros num regime de super-homens invulneráveis às armas inimigas” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.71).

Quilombo foi um termo utilizado em 1740, pelo Conselho Ultramarino³⁵, segundo Almeida (2000.), essa definição contém alguns elementos que refletem ainda hoje no imaginário do branco sobre a representação de quilombo. Entre esses significados o autor destaca: a ideia de quilombo vinculada ao lugar de negros foragidos; a localização do quilombo marcada pelo isolamento, lugar de difícil acesso e o trabalho em situação primitiva, sem condições de se adequar à produção capitalista.

Outro significado, na visão de Nunes (2006), é a ideia do quilombo, enquanto território de resistência das comunidades rurais quilombolas. Resistência que não tratava somente da luta pelo direito a posse da terra, mas significava outra forma de relações sociais e raciais, com outros grupos pertencentes ao mundo rural com modo de vida diferente. Porém, nessas relações, o princípio que prevalecia era estar com o outro, sem que seu grupo étnico-racial com cultura e história própria, deixassem de prevalecer nessas diversas relações. Assim, o entendimento ideológico do quilombo como um lugar de negros foragidos precisa ser desmistificado. Segundo Nunes (2006):

A ideia de território quilombola, para alguns, traz subjacente a imagem de segregação e isolamento. Todavia, em comunidades quilombolas a terra avança este caráter, não se constituindo apenas condição de fixação, sendo, sobretudo, condição para existência do grupo e de continuidade das referências simbólicas. O território quilombola se constitui enquanto um agrupamento de pessoas que se reconhecem com a mesma ascendência étnica, que passam por inúmeros processos de transformações culturais como formas de adaptação resultantes do caminhar da história, mas se mantêm, se fortalecem e redimensionam as suas redes de solidariedade. (p. 146).

Nesse aspecto, o território quilombola deve ser entendido como um lugar dinâmico, que garante em sua manutenção e reprodução um modo de vida, culturalmente próprio, interligado às questões étnico-raciais da população negra de todo o país. Nesse particular, faz-se necessário considerar no currículo, para uma educação escolar quilombola, problematizar, num primeiro momento, os processos de invisibilidade originada do racismo e das matrizes culturais e históricas sobre quilombos. Em outro momento, problematizar a desvinculação do quilombo do contexto da luta do Movimento Negro no país.

O currículo escolar, orientado em grande medida por uma cultura eurocêntrica, branca e colonizadora, se organizou a partir dos referenciais que buscam mascarar o racismo existente na sociedade. E apesar das inúmeras faces: embranquecimento, mestiçagem,

³⁵ Para Munanga e Gomes (2006, p.70), o Conselho Ultramarino, órgão colonial responsável pelo controle central patrimonial, considerava quilombo “[...] toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”.

democracia racial, tem como finalidade mais significativa, garantir por meio da política curricular dos conhecimentos selecionados para integrar o currículo escolar a invisibilidade negra. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem do cotidiano escolar, para Moura (2000) deve ter o seguinte compromisso:

[...] A escola, enquanto instituição socializadora, tem também o dever de propiciar uma ampliação de seu horizonte de experiência, com base em valores hoje inquestionáveis como o respeito aos direitos humanos e os ideais republicanos e democráticos, que orientam – ou devem orientar – o desenvolvimento da sociedade brasileira. O que se propõe é o respeito as matrizes culturais, a partir das quais se constrói a identidade dos alunos, com a atenção voltada para tudo aquilo que vá resgatar suas origens e sua história (o que também significa respeitar os direitos humanos!), como condição de afirmação de sua dignidade enquanto pessoa, e da especificidade da herança cultural que ele carrega, como parte da infinita diversidade que constitui a riqueza do ser humano. Este é um valor que se revela essencial numa sociedade marcada simultaneamente por uma formação pluriétnica e pelo peso da herança escravocrata. (p.149).

Nesse aspecto, Nunes (2006, p.144) afirma que “[...] o próprio termo quilombo passou por várias reatualizações, como forma de expressar a relação do movimento histórico do passado com o presente”. Assim, o quilombo pode ser denominado, como: comunidades quilombolas, terras de pretos, mocambos e comunidades negras rurais. Nunes adverte que esses termos convergem para o termo quilombo ou comunidade quilombola. Para o Estado brasileiro, objetivando a construção jurídica do termo e sua relação com o passado, denomina-se “remanescentes de quilombo”. Remanescente de quilombo é o termo presente no Art. 68 das disposições transitórias da Constituição Federal de 1988.

Os quilombolas têm uma relação intrínseca com o meio rural, por serem os primeiros desbravadores de terras ainda inexploradas no período colonial. Eles fizeram naquele lugar o primeiro espaço de organização produtiva e cultural que posteriormente veio contribuir com a ruína do sistema escravista. Assim, o meio rural pode ser considerado, o lugar onde os quilombolas organizaram um modelo de ocupação da terra e de produção.

Pode se afirmar também que introduziram o sistema de agricultura familiar, originado dos costumes africanos, em que o “[...] ritmo de trabalho, descontínuo e intermitente, ganhando intensidade ou diminuindo conforme as exigências do calendário agrícola e segundo as diferentes etapas de produção (roçar, plantar, colher, capinar)” (QUEIROZ, 1993, p.58), determinavam suas relações de grupo coletivo e étnico-racial.

Queiroz (1993, p.65) ressalta que esse tipo de trabalho contribuiu para que o campesinato, entendido como “[...] conjunto de camponeses ocupando na sociedade global uma posição de inferioridade socioeconômica e política, muito embora possa constituir a

massa majoritária da população”, possa, hoje, ser considerado no campo, como um “trabalhador rural”, ligado à agricultura familiar.

Pode-se inferir também, que o FPEC, ao delimitar a população negra do meio rural ao quilombo, esteja orientado pela base teórica que lhe originou e, que tem se caracterizado por movimento de vanguarda, “[...] na medida em que têm uma formação voltada para o debate agrário e agrícola no Brasil, alicerçada em bases sócio-culturais e político-econômicas do marxismo, dão maior vazão às questões de ordem econômica” FERNANDES (2007, p.147), este mesmo autor ressalta:

[...] Com isto também se verifica que as discussões políticas que se davam e ainda se dão em grande parte dos movimentos sociais e sindicais foram marcadas pela não-percepção da importância de agregar a categoria étnico-racial no cerne das lutas, na medida em que essas instituições dinâmicas no cenário social se pensa e têm sido pensadas a partir de um recorte eminentemente socioeconômico que retira o teor étnico-racial do seu seio. Até a década de 1990, as questões de ordem étnico-racial e de gênero eram tematizadas pelos movimentos sociais que tinham essas bandeiras de luta, um conjunto argumentativo e ideológico situado pelos próprios negros, indígenas e mulheres. (p.146).

Nesse aspecto, as pessoas envolvidas com o fortalecimento do MPPUEC devem estar, por meio do FPEC, refletindo sobre como dinamizar o debate das relações étnico-raciais na educação do campo. Essa ação poderá sensibilizar os sujeitos sociais para assumir o compromisso de garantir a população do campo, o direito de conhecer a história, cultura e os saberes africanos e afro-brasileiros que foram silenciados pelo conhecimento hegemônico. Além de possibilitar à população do campo, o reconhecimento, e suscitar na população negra o orgulho de assumir o seu pertencimento racial.

Para efeito de análise, num primeiro momento destaco as propostas que apontam para a inclusão das relações étnico-raciais no MPPUEC por meio do FPEC. Tais propostas fazem parte dos documentos *Manifesto do II Seminário Estadual de Educação do campo, da Floresta e das Águas da Amazônia Paraense* e *Manifesto do III Seminário Estadual de Educação do campo, da Floresta e das Águas da Amazônia Paraense*.

No Manifesto do II Seminário/2005:

Historicamente lutamos por uma sociedade justa, democrática, igualitária, que **valorize a diversidade étnico-racial**, cultural e ambiental, afirmando a sustentabilidade como projeto de desenvolvimento regional, cuja valorização dos recursos naturais e culturais; garantia de terra, trabalho e geração de renda; fortalecimento da agricultura familiar, contrapondo-se ao agronegócio e ao latifúndio são indispensáveis. (p.5, grifos meus).

Implantação de escolas nas áreas de assentamentos, quilombos e aldeias indígenas. (p.5, grifos meus).

Memória do trabalho da mulher e do negro no campo. (p.9, grifos meus).

No Manifesto do III Seminário/2007:

Implantação do Ensino Fundamental (anos finais) e Médio nas escolas do campo - indígena, ribeirinha, quilombola, assentamentos, etc.(p.2, grifos meus).

Formação continuada para educadores/as quilombolas. (p.5, grifos meus).

Implementação de políticas de cotas para negros e sujeitos do campo, oriundos de escolas públicas, nas instituições públicas de ensino. (p.3, grifos meus).

Fortalecimento das universidades públicas e institucionalização de políticas de ação afirmativas que assegurem à população do campo, negra, quilombola, indígena, ribeirinha e pescadores acesso e permanência com sucesso no ensino superior, com assistência social e concessão de bolsa estudantil. (p.2, grifos meus).

Memória do trabalho da mulher e do negro no campo. (p.4, grifos meus).

Formação continuada para educadores/as do campo referenciadas nas questões raciais. (p.5, grifos meus).

Desse modo, o FPEC, ao propor lutar pela construção de uma sociedade que **valorize a diversidade étnico-racial**, deve estar atento para a “socialização e visibilidade da cultura negro-africana” e para a quebra do silêncio sobre as formas de como o racismo se manifesta na sociedade e no cotidiano escolar. Por isso, é preciso lutar para que todos recebam uma educação igualitária, cujo pertencimento racial não seja determinante para as desigualdades étnico-raciais (CAVALLEIRO, 2006).

Assim, o princípio da diversidade do FPEC, deveria ser um dos aspectos a ser analisado no debate da reeducação das relações étnico-raciais. Pois, ao afirmar a diversidade, não se devem pormenorizar as diferenças de cor/raça dos sujeitos que compõe essa diversidade. O que fica como reflexão, é que o FPEC apesar de incluir a diversidade étnico-racial, ainda não tem enfrentado o real motivo que lhe dá significado, que é o combate ao racismo. No *Caderno de textos* do “III Seminário Estadual de Educação do Campo”, o princípio da diversidade tem o seguinte entendimento na visão de Reis (2005):

[...] Infere-se que a formação embasada na diversidade sociocultural engloba conhecimentos, valores, hábitos, saberes e experiências camponesas, indígenas, de remanescentes quilombolas, compreendida para respeitar a necessidade social de sua observância. As referências conferem uma nova forma inclusiva de esses saberes serem elementos de ampliação, ressalta-se o rico significado de ir além, de serem socializados periodicamente, considerando a relevância da unidade na diversidade.

Reitera-se que não basta só estarem presentes no currículo em si, pois devem acompanhar todo o processo, que não se finda na avaliação, mas, que se renova no movimento cotidiano da escola. (p. 12).

Por conseguinte, o FPEC como forma de afirmar um dos segmentos inseridos na população negra, que são as comunidades quilombolas, reivindica **escolas para os quilombolas**. Contudo, a proposta de escola para quilombola deve estar atenta para os diversos papéis que a instituição escolar tem exercido na sociedade brasileira. A escola é o reflexo das contradições e das relações de poder que legitimaram o processo de produção e reprodução do conhecimento acumulado no decorrer da história da humanidade.

Nesse sentido, a escola, além de garantir a preparação dos seres humanos para serem inseridos nos diversos grupos sociais, tem sido um espaço de disputa pelos grupos sociais que foram marginalizados pela cultura eurocêntrica que orientou a ideologia racial. Assim, o negro estando no meio rural ou no espaço urbano, se organiza por meio do movimento negro, para fortalecer a luta de combate ao racismo e a negação cultural, histórica e ideológica existente na escola.

Portanto, uma escola que trate das relações étnico-raciais nas **comunidades quilombolas e comunidades rurais**, para incluir a Lei n. 10.639/03, deve segundo Gomes (2008), sensibilizar os professores, alunos, comunidade escolar a compreender que a valorização da diferença é que garante o processo democrático na direção de uma sociedade justa e igualitária. Para isso, faz-se necessário que o conhecimento curricular inclua valores e saberes da cultura africana e brasileira, ainda pouco explorados no desenho curricular existente nas escolas do campo e do espaço urbano.

É importante lembrar que a história oficial brasileira costuma ser narrada a partir de uma única visão de mundo: a visão eurocêntrica. O FPEC, ao apontar como uma de suas prioridades a **valorização da Memória do negro no campo**, está se contrapondo à padronização de comportamentos, valores e emoções da cultura eurocêntrica e urbanocêntrica. Portanto, em se tratando da recuperação histórica dos sujeitos negros do campo, a história oral é fundamental. Pois, existem muitos conhecimentos que envolvem a população negra brasileira, ainda, inexplorados.

No que se refere à **Implementação de políticas de cotas para negros e sujeitos do campo, oriundos de escolas públicas, nas instituições públicas de ensino**, o FPEC, ao tratar de cotas para negro, amplia para todos os sujeitos do campo oriundos de escola pública. Na verdade, apesar de falar de negros, o discurso do FPEC elabora um desvio de cota racial para cota social.

Quanto à formação de professores que trabalham nas escolas do meio rural, faz-se necessário desenvolver um processo de formação inicial e continuada que os capacitem a ministrar novos conteúdos, procedimentos teórico-metodológicos que objetive repensar sobre as relações étnico-raciais. Para que possam, assim, desnaturalizar atitudes racistas no ambiente educacional. Para isso, se faz necessário que na formação desses professores se incluam conteúdos relacionados à história e cultura do negro africano e brasileiro. Assim, como conhecimentos que lhe proporcionem identificar as diversas formas e conceitos que envolvem o racismo e sua prática no cotidiano escolar (MONTEIRO, 2006).

Nesse aspecto, entendo que um dos primeiros passos é estabelecer um processo de debate sobre a Lei com os professores do meio rural. Muitos profissionais, conforme dados obtidos com a realização da pesquisa, demonstraram não saber da existência da Lei. O segundo passo seria oferecer formação continuada com novos referenciais educativos e curriculares que lhes proporcionem momentos de reflexão e os capacitem com conteúdos sobre a Lei n. 10.639/03 para que possam trabalhar a temática no ambiente escolar.

Marambiré, um dos sujeitos entrevistados, na sua experiência com a formação de professores, constatou a ausência entre os professores que desenvolvem suas atividades pedagógicas em comunidades rurais o debate sobre a educação para as relações étnico-raciais.

[...] Eu fui agora fazer uma formação em Moju e, eu fui trabalhar exatamente diversidade, educação do campo e diversidade. E nessa questão, pelo relato dos professores nunca foi falado para eles a questão da lei. Acreditas? Nunca foi falado. Tinha uma professora, numa sala de 45 que tinha participado há dois anos atrás de uma formação, ou seja, em 2007. Tinha participado de uma formação que falava da lei. Deram inclusive um livro para ela. Mas, saiu dali, ela ficou com o livro, cada um ficou com o livro. Os professores trabalhavam em escola multisseriada diferentes. E, nunca mais ouviu falar. (MARAMBIRÉ).

O entrevistado Marambiré também ressalta a importância de estar conversando sobre a Lei n. 10.639/03 com os professores do campo. Pois, no contato com esses professores, sentiu-se que a efetivação das relações étnico-racial no ambiente escolar não é algo tranquilo. Ressalta-se ainda que a partir deste estudo dissertativo sensibilizou-se para constatar a invisibilidade do debate sobre essa questão:

[...] Então, eu penso que o Fórum tem esse papel. É preciso fazer essa ação. Porque o Fórum ele tem uma ação, não só local, mas, regional. Tem os fóruns regionais. Então, se o Fórum estadual puxa isso, eu acredito que os regionais possam também estar englobando essa questão. Eu senti de perto lá no Moju. Acho que foi até bom essa entrevista ser agora, porque eu achava que era uma coisa tranquila, pois desde 2003 que a lei existe. Então, em nível de Secretaria de Estado de Educação e dos municípios, porque os municípios obedecem o que o estado estabelece, a formação não foi feita. Foi feita uma formação. Sabe quando tu tiras um professor de uma escola, de uma região, e tal. Eles ficaram sabendo que tem a lei. Só! Esse assunto não é tratado, a questão não é discutida. (MARAMBIRÉ).

O silenciamento da temática nas comunidades quilombolas fica também patente no trecho da entrevista do **Abacatal**:

[...] Esse é um debate que ainda precisa ser muito aprofundado e um claro indicativo que eu tenho sobre isso é exatamente convivendo em comunidade quilombola, a lei não tem sido foco da ação do professor na própria escola quilombola. Então isso é um indicativo pra mim, de que essa lacuna no Fórum, ela não é uma coisa isolada, ela faz parte de um contexto em que a Lei 10639/03 precisa permear muito mais os processos educativos do currículo da Educação Básica do Brasil.(ABACATAL).

Com base nos discursos de **Abacatal** e **Marambiré**, observa-se uma ausência das políticas públicas por meio dos poderes instituídos responsáveis pela educação escolar, de envidar esforços para que a lei seja cumprida. Outro fator está relacionado à inexistência na formação inicial e continuada dos professores para lidarem com a diversidade dos sujeitos do campo com enfoque na Lei n. 10.639/03.

Portanto, a inoperância dos órgãos, seja Estadual ou Municipal, não exime o FPEC do compromisso assumido em seus documentos, construídos em plenárias por movimentos sociais, órgãos governamentais e Instituições de Ensino Superior (IES), de reivindicar e sensibilizar para que a Lei seja efetivada pelo Estado e pelas organizações que compõem o FPEC. Para isso, o entrevistado **Benedito** aponta que existe a necessidade de aprofundar o debate sobre a implementação da Lei n. 10.639/03:

[...] A minha avaliação é que a gente deveria fazer um debate muito profundo a respeito da lei, no interior do Fórum de Educação do Campo, com a Rede Estadual de Ensino, com a Rede Municipal, do significado do que tem isso. O fato de está na lei imagina que isto esteja sendo obedecido, esteja sendo cumprido, esteja sendo exercitado. Então, isto gera certo comodismo. Está na lei à gente já fez a nossa parte. A minha avaliação é que a gente precisava fazer um debate mais com profundidade dentro do FPEC do significado que isto tem pra história, pra nossa história dentro do Estado, pra história das escolas. (BENEDITO).

Embora os documentos apontem alguns indicativos para incluir as relações étnico-raciais para efetivar a Lei n. 10.639/03, as entrevistas indicam que a temática está ausente das escolas das comunidades rurais e quilombolas. O FPEC ainda não desenvolveu ações concretas para efetivá-la. Portanto, a intencionalidade do discurso, ainda é extremamente tímida, no que tange às relações étnico-raciais, não foi priorizado em direção ao desenvolvimento de ações de fato. Assim, o compromisso do FPEC com a população negra do campo ainda está para ser concretizado de fato.

A incompatibilidade entre o discurso e ação fica, também, evidente nas estratégias organizadas pelo FPEC para efetivar suas propostas. Na sessão *o que vamos fazer* do *Manifesto II e III do Seminário Estadual de Educação do Campo*, o FPEC não assume expressamente nenhuma ação específica na direção da Lei. Esse fato revela que no MPPUEC que tem o FPEC sua maior expressão (HAGE, 2008), a Lei n. 10.639/03 e, portanto, as demandas específicas para os sujeitos negros do campo, permanecem à margem de suas prioridades.

Por outro lado, pode-se pensar que o FPEC, ao assumir uma proposta de educação de qualidade para a população do campo, automaticamente, estaria se comprometendo com os sujeitos negros do campo. O que não concordo, pois, uma educação que tenha como princípio incluir a Lei n. 10.639/03 deve enfrentar o racismo e a discriminação racial como um dos sustentáculos da exclusão social e racial da população negra. Nesse aspecto, as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais* (2005) recomendam:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas tem como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem, africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (p.16).

O FPEC tem como objetivos a defesa de uma educação que se comprometa com a emancipação humana e a transformação social, estabelecendo um processo de diálogo “[...] entre educador-educando e educandos-educadores, no intuito de fortalecer a agricultura de base familiar, de modo sustentável e solidário, visando à permanência do homem e da mulher no campo com qualidade de vida”. Esses objetivos constam no documento *Carta de Belém* (2005):

I – Elaborar, implementar, fortalecer e consolidar políticas públicas educacionais voltadas para as populações do campo, comprometidas com o desenvolvimento rural com sustentabilidade econômica e ambiental; II – O fomento à implementação, dinamização e consolidação de propostas curriculares sintonizadas com os desafios da realidade do campo, do mundo do trabalho e da cultura local; III – Propor ações em defesa da educação do campo em nível local, estadual, regional e nacional; IV – Realizar Conferências, Seminários, Mesas redondas e eventos similares, visitas de campo, objetivando socializar, **difundir e intercambiar políticas públicas, conhecimentos e experiências de educação do campo afinadas com os**

princípios, objetivos e finalidades do Fórum Paraense de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural. (p. 9-10, grifos meus).

Nesse aspecto, as ações educativas do FPEC estão na direção de fortalecer seus objetivos, especialmente, referente ao “O fomento à implementação, dinamização e consolidação de propostas curriculares sintonizadas com os desafios da realidade do campo, do mundo do trabalho e da cultura local”. Nessa direção, a elaboração e co-gestão no *Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense* também deve ser vista como uma estratégia de consolidar seus objetivos e princípios.

O Programa Saberes da Terra ficou conhecido como *Maronhim Akatibi*, expressão que na língua da etnia Kaiapó, significa **pensando o amanhã**. Desse modo, o FPEC, na direção de concretizar princípios, objetivos e valores por uma educação do campo construída por um coletivo de sujeitos, vem incentivando o fortalecimento do protagonismo da população do campo. Dessa forma, tem proposto dinamizar um processo educativo onde os indivíduos reescrevam sua história, a partir dos seus próprios referenciais culturais e históricos.

Para isso, o P.P.P. no entendimento do FPEC (III SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2007, p.2) deve representar para as escolas do campo a (re)construção da própria educação, tendo como referência a pesquisa sócio-antropológica sobre a realidade dos sujeitos, suas identidades e pertencimentos. Desse modo, o Programa significou uma experiência educativa, que possibilitou ao FPEC propor uma educação para a juventude do campo com a seguinte perspectiva.

[...] A educação de jovens e adultos como um direito dos povos do campo; a educação de jovens e adultos como política pública nos sistemas de ensino; a educação de jovens e adultos como estratégia de fortalecimento do desenvolvimento sustentável com enfoque territorial; o trabalho e a qualificação profissional como direito dos povos do campo; **a educação como afirmação, reconhecimento, valorização e legitimação das diferenças culturais, étnico-raciais**, de geração, de gênero, de orientação sexual e sócio-ambiental; A existência de sujeitos sociais que possuem projetos políticos e pedagógicos próprios. (P.P.P. DO PROGRAMA SABERES DA TERRA DA AMAZÔNIA PARAENSE, 2005, p.9).

Uma educação que se comprometa com o reconhecimento das diferenças para tratar das relações étnico-raciais deve considerar a construção de “relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 2005, p.14).

Nessa direção, a diferença presente nas relações do espaço escolar precisa ser vista como forma de aprendizado que está relacionado com um construto histórico individual e

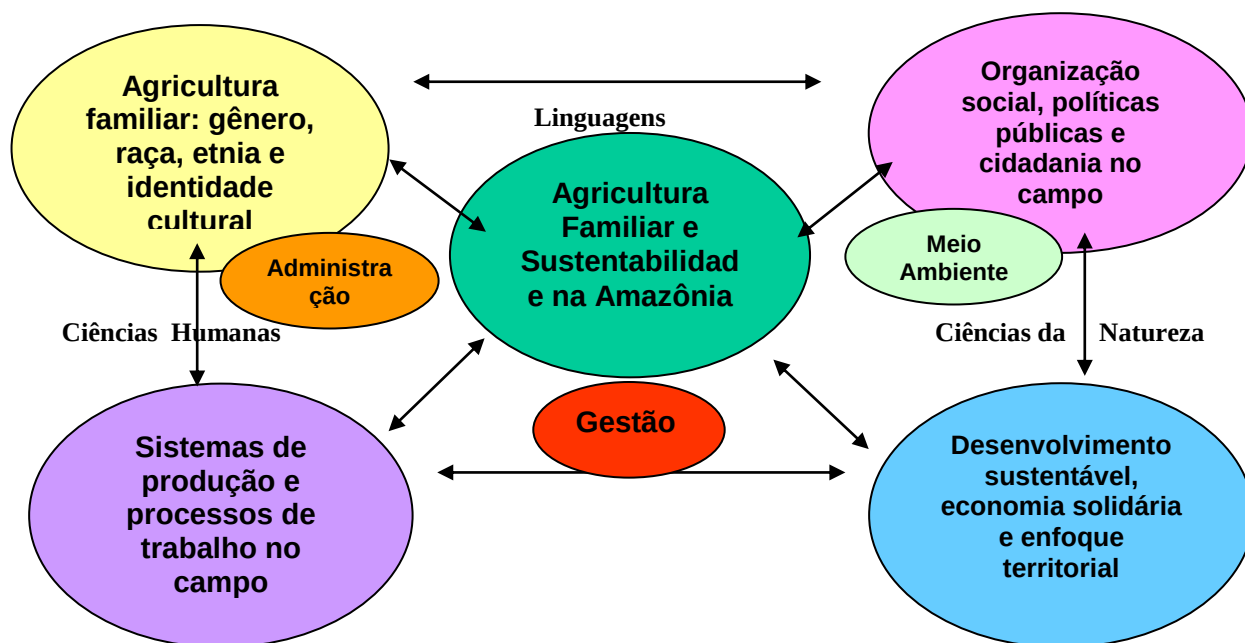
coletivo. No caso da população negra, o grande desafio da escola no trato com a diversidade está em garantir um processo de desnaturalização da raça. Assim, segundo Gomes (2006, p.35) “[...] diferente do que está cristalizado no senso comum, ser negro não diz respeito apenas aos fatores biológicos, ao fenótipo. Ser ou pertencer a um grupo étnico-racial diz respeito, também a fatores de ordem cultural e política”

O Programa Saberes da Terra foi criado na tentativa de solucionar alguns problemas relacionados à juventude do campo. Entre os quais: a invisibilidade do segmento juventude nas estatísticas nacional sobre a saúde, renda e educação; no Pará, a maioria dos jovens do campo só consegue cursar até a 4ª série do Ensino Fundamental, isto porque as escolas do meio rural, em sua maioria, não oferecem o ensino de 5ª a 8ª série do Fundamental e nem o Ensino Médio. Assim, o Programa Saberes da Terra tem a compreensão que no campo a juventude é diversa e pertence a diferentes grupos sociais e raciais. Por isso, uma educação para esse segmento da sociedade deve ter as seguintes orientações:

[...] Não podendo falar sobre o tema no singular, sendo, portanto, pertinente enfocarmos juventudes, já que esse tempo de vida não é vivido homogeneamente pelos/as jovens. **O recorte de classe social, gênero, raça, etnia, cultura, território, determina diferentes modos de viver e conceber a juventude.** E tais recortes também se diferenciam na dinâmica urbana e do campo, sendo lícito afirmar que a juventude do campo tem especificidades que exigem políticas públicas diferenciadas. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO PROGRAMA SABERES DA TERRA DA AMAZÔNIA PARAENSE, 2005, .p.5).

Conforme a compreensão do Programa sobre as juventudes do campo, há um compromisso com o recorte racial, embora não referende diretamente a juventude negra. No entanto, ao tratar a cor/raça e diversidade étnico-racial pressupõe que o programa indique para incluir no desenho curricular a reeducação para as relações étnico-raciais. Pois, a cor/raça como forma de afirmação dos jovens do campo deve ser enfrentada com enfoque político e social. Para isso, o racismo deve compor não somente o conteúdo do processo de ensino-aprendizado dos alunos, como também a formação continuada dos professores.

Nessa perspectiva, o Programa Saberes da Terra se orienta pelo currículo integrado que entende a formação e o processo de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar considerando toda dimensão humana. Dessa forma, o desenho curricular se organiza por dois grandes eixos articuladores: agricultura familiar e sustentabilidade. Como pode se observar na figura do desenho curricular do Programa é na ramificação do eixo agricultura familiar que será incluída a questão da cor/raça.



Fonte: Projeto Político Pedagógico do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense – 2005.

Nesse aspecto, **Abacatal** afirma que a questão das relações étnico-racial está presente no Programa Saberes da Terra por meio do debate da identidade:

[...] O saberes da terra postula o currículo integrado, na perspectiva de ter o trabalho como princípio educativo, os saberes da terra no seu currículo integrado ele é concebido a partir de um eixo que é agricultura familiar e sustentabilidade e cinco eixos temáticos, que gravitam em torno desse eixo articulador, e dos eixos temáticos que é o primeiro, que é o estruturante do debate das identidades, é agricultura familiar, identidades, cultura, etnia e gênero. Então, por dentro desse eixo temático de agricultura familiar, identidades, cultura, etnia e gênero, no programa saberes da terra, os educandos e educandas, jovens e adultos e agricultores tem o seu processo de formação referenciado nessa questão da identidade e, portanto, também na questão étnico-racial. (ABACATAL).

Por outro lado, como forma de esclarecer a inclusão das relações étnico-racial na direção de efetivar a Lei n. 10.639/03, **Marambiré**, explica como ver essa temática sendo materializada no processo ensino-aprendizagem do Programa Saberes da Terra e destaca o papel do FPEC, como lugar estratégico para dinamizar esse debate na educação do campo:

[...] Os projetos que são trabalhados no saberes da terra [...] Essa questão, ela está presente. Ela está presente, exatamente porque essa é a intenção. Está discutindo isso [...] Se eu pego um currículo de pedagogia, que não tem nenhuma matéria com esse nome, mas, tem as atividades independentes, tem as atividades programadas. Então a gente procura estar discutindo essa temática, estabelecendo também, a partir da pesquisa que o aluno precisa fazer, da observação, da necessidade da

comunidade. Eu não sei se já foi colocado assim de uma forma específica. Por isso que eu acho que precisa. Porque é uma ação que o Fórum precisa fazer. Se ele já está fazendo eu não sei [...] não lembro, não me chamou atenção, não me chamou atenção se isso foi pautado. Porque eu senti isso na pele, que é uma deficiência. (MARAMBIRÉ).

Portanto, diante do exposto, o FPEC em sua articulação para efetivar o “Programa Saberes da Terra” e fortalecer o MPPUEC, deveria atentar para o processo que envolve cor/raça quando insere em suas propostas na direção de valorizar a população negra do campo. Pois, o processo de embranquecimento e miscigenação geraram como consequência à população negra, um processo de assimilação de negação de sua raça. E, na construção de “nossa” ideologia racial, influenciou o imaginário na sociedade brasileira a estabelecer relações sociais e raciais desiguais. Portanto, devido a esse processo de embranquecimento, segundo Maués (1997, p.31), existe um “[...] Estranho jogo de visibilidade (branca)/invisibilidade (negra) que nos faz a todos no máximo morenos “

Quero chamar atenção que o tratamento da cor/raça no cotidiano escolar não deve ser apenas de um tema no desenho curricular, requer o enfrentamento do debate e desconstrução de raízes históricas originadas do racismo. Isto significa dizer que, a inclusão das relações étnico-raciais no currículo da educação ou mesmo de um programa educativo como o **Saberes da Terra**, exigirá conteúdos referentes à história e cultura do negro africano e brasileiro, como também, mudança de postura.

Nesse aspecto, mesmo que o documento tenha apontado a inclusão de aspectos que envolvem a afirmação da população negra. No que se refere à mudança de postura, não há indicativos que se transforme em ações concretas, pois, a temática ainda é tratada como responsabilidade individual ou mesmo é silenciada. Desse modo, no que se refere às relações raciais, o silêncio, para Cavalleiro (2006), tem o seguinte significado:

[...] O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida ao(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte do(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (p.21).

Portanto, a inclusão da Lei n. 10.639/03 na educação do campo, como forma de estabelecer novas formas de relações étnico-raciais, contribui para o resgate da cultura negra como forma de fortalecer os sujeitos negros do campo. Por outro lado, possibilitará à

população do campo, também, superar os mecanismos que lhe subjugam ao constante jogo de violência e de negação de terem seus direitos garantidos nas prioridades das políticas públicas educacionais e curriculares. Cabe lembrar que, a ideologia racial também contribui para manter a elite dominante como grupo com maior privilégio social e racial.

No caso da população negra, essa inclusão também possibilitará a esse grupo social olhar-se, não somente, como sujeito marginalizado e desqualificado como o racismo e da discriminação racial permanentemente descreve. Mas, a inclusão da Lei contribuirá para que o negro do campo se reconheça como um dos sujeitos principais na construção da nação brasileira e que tem uma história e cultura que transcende para a geografia do corpo³⁶, possibilitando fazer narrativas históricas e culturais produzidas diretamente pelos negros e negras – africanos e brasileiros – como forma de desvelar o racismo sutil ainda vivo na sociedade e na educação brasileira.

Isso sem a pretensão de padronizar a realidade, pois, cada lugar, cada grupo social tem suas particularidades que devem ser respeitadas. Mas, como forma de contribuir com a dinamização da inclusão da Lei n. 10.639/03 no MPPUEC por meio do FPEC, a próxima subseção tem como objetivo propor alguns encaminhamentos para dinamizar a Lei na educação do campo paraense como estratégia para reeducar para as relações étnico-raciais.

3.1.1 Estratégias para dinamizar a inclusão da lei 10.639/03 no fórum paraense de educação do campo

Várias dificuldades foram apontadas pelos entrevistados que interferem no sucesso da efetivação da Lei n. 10.639/03, como: a falta de acesso a material didático; o desconhecimento de grande parte dos sujeitos do campo e professores sobre a existência da Lei; o descompromisso da Rede Municipal e Estadual de Ensino para incluir no desenho curricular da educação escolar os conhecimentos africanos e afro-brasileiros, o que também contribui para a inexistência do debate nas escolas do campo; falta de estratégias específicas

³⁶ Para o antropólogo Dr. Kabengele Munanga, que em entrevista a *Revista Fórum outro mundo é possível*, explica que a geografia do corpo indica que na sociedade brasileira ela não é simplesmente social, “é claro que o social acompanha, mas a geografia do corpo? Vai junto com o social, não tem como separar as duas coisas. Fui com o tempo respondendo à questão, por meio da vivência, com o cotidiano e as coisas que aprendi na universidade, depoimentos de pessoas da população negra e, entendi que a democracia racial é um mito. Existe realmente um racismo no Brasil, diferenciado daquele praticado na África do Sul durante o regime do apartheid, diferente também do racismo praticado nos EUA, principalmente no Sul. Porque nosso racismo é, utilizando uma palavra bem conhecida, **sutil**. Ele é velado. Pelo fato de ser sutil e velado isso não quer dizer que faça menos vítimas do que aquele que é aberto. Faz vítimas de qualquer maneira”. Ano 8, n.77, p. 15, Agosto 2009.

no âmbito do FPEC para dinamizar a efetivação da Lei; ausência de poderes instituídos para obrigar o cumprimento da Lei; ausência de formação inicial e continuada dos professores do campo.

Assim, com base nessas dificuldades e nas experiências dessas lideranças com relação à Educação do Campo no Pará, algumas recomendações ao FPEC foram propostas, focando: formação de professores; reorientação curricular; ação do Movimento Negro e MPPUEC, que passo a destacar a seguir:

3.1.1.1 Formação de professores

A formação dos professores deve ser pensada como uma forma de proporcionar condições para que estes profissionais selecionem os conhecimentos presentes ou não no desenho curricular oficial. A reeducação para as relações étnico-raciais aponta para a formação de novos olhares e atitudes para lidar com as diferenças existentes no ambiente escolar. Assim, o professor precisa ter uma formação que lhe possibilite as condições de perceber e desnaturalizar atitudes racistas, para poder assim problematizar e construir novos horizontes para lidar com as diferenças.

Várias ações do FPEC, em parceria com as entidades que o compõe, têm sido desenvolvidas para fortalecer a educação do campo. Nesse aspecto, na formação inicial e continuada em que o FPEC e seus parceiros estejam organizando, deveriam ser incluídos conhecimentos que se refiram à Lei n. 10.639/03.

Esse compromisso político e curricular proporcionaria ao docente estar informado sobre a existência da Lei e, conseqüentemente, o acesso a conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileiro e africano. Assim, como desnaturalizar os comportamentos racistas de depreciação do sujeito negro do campo. Essa é uma das recomendações que estão presentes nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (2006):

[...] Nos cursos de professores e de outros profissionais da educação, de análises das relações sociais e raciais, no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como: racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. (p.246).

Nessa mesma linha, **Marambiré** aponta a inexistência de ações específicas realizadas pela Secretaria Estadual e Municipais de educação do Pará na direção de efetivar a Lei na formação continuada de professores. E, quando as secretarias oferecem essa formação, são descontínuas, não como uma política sistemática da Rede de Ensino para todos os professores. Esse fato também corrobora para a falta de conhecimento da Lei n. 10.639/03, como também a não mudanças de posturas no enfrentamento do racismo e da discriminação racial no território do campo e no cotidiano das escolas do meio rural. **Marambiré** ressalta a importância do FPEC como expressão do MPPUEC, para propor a inclusão da Lei durante a formação dos professores sobre a educação do campo, como forma de tratar essa especificidade da população do meio rural.

[...] O Fórum poderia ter uma ação mais efetiva na implementação daquela lei que fala da obrigatoriedade nas escolas, no currículo. Essa Lei é desde 2003 e, a gente não vê nenhuma ação específica nas Secretarias de educação, nos municípios, que eu tenho tido contato, não tem nenhuma ação nessa perspectiva. Fazem uma formação por conta da obrigatoriedade, mas, isso fica no discurso, fica no plano das ideias, não chega numa ação concreta, direta lá no chão da sala de aula. Então a meu ver, o Fórum talvez pudesse desenvolver uma ação, na medida em que ele trabalha na perspectiva de estar disseminando e aprofundando a ideia da educação do campo. Mas, uma educação do campo voltada para essa diversidade, eu acredito que a discussão e, aí a implementação dessa lei, é uma ação que o Fórum pode sim desenvolver, basta que seja proposto. (MARAMBIRÉ).

Outro fato se refere à articulação do FPEC para efetivar a Lei na educação do campo nas comunidades quilombolas. **Eulemira**, ao ser entrevistada, faz a seguinte ponderação:

Primeiro tem que estar fazendo formação de professores. Não é uma coisa fácil, porque numa parte os professores devem aprender com os quilombolas. Para não levar e urbanizar a educação do campo. Ou seja, essa interação do campo e do ensino formal, tem que ser feito com muita sensibilidade, para que professores possam aprender a trocar. (EULEMIRA).

Quanto à relação, escola-comunidade-professor, devido à própria representação criada pelo racismo de que o negro não tem importância no currículo escolar, a não ser quando se trata da escravidão, e ainda assim, na perspectiva de serem tratados como pessoas dóceis, preguiçosas e que queriam serem escravizadas, existe a necessidade de desenvolver novos processos ideológicos na formação inicial e continuada do próprio professor para reconhecer a existência do racismo na sociedade brasileira, como um dos pilares da exclusão do negro.

Nesse aspecto, um dos primeiros passos deve ser o reconhecimento do direito de cidadania da população negra. Pois, segundo Munanga (2009), se convencionou a pensar que existe o racismo, mas, sem racistas. O que, de acordo com este autor, quando o negro reage à

discriminação racial advinda do racismo: “[...] muitas vezes, o brasileiro chega a dizer ao negro que reage: ‘você que é complexado, o problema está na sua cabeça’” (2009, p.17, grifos do autor). Como forma de enfrentar essa situação na relação, escola-comunidade-professor, **Benedito** propõe o seguinte encaminhamento ao FPEC:

[...] Acho que eventos, seminários ou jornadas, nos ajudariam a pensar como a gente provocaria esse debate da inclusão da Lei. Como é que vamos para os específicos disso na formação cotidiana dos professores? Como é que se discute isso? E, também como envolver as famílias. Porque uma grande resistência vem na hora que os alunos levam isso pra casa. Ai as grandes interrogações vão vir: Mas, por que está estudando isso? Por que não está estudando matemática? Essa é a grande interrogação que vem da família na hora do dever de casa. Se for uma família branca a resistência é: porque o teu professor está passando isso agora? Estudar a história dos negros, uma coisa que já foi há tanto tempo. Por que está estudando isso agora? Eu acho que esse debate precisa ser muito com as famílias, com os alunos, mas, também na formação cotidiana dos professores. (BENEDITO).

Benedito ainda continua em seu depoimento:

[...] Quando um professor tem alguma semelhança, quando ele tem alguma ligação com as ideias da Lei pode até ser tratada na escola. Quando não tem, pode até constar, mas, na prática isso não ocorre dentro do Sistema de Ensino. Está lá porque a Lei impôs, a gente regulamentou, mas, não tem nenhuma orientação. A Lei colocou essa obrigatoriedade. Mas, como a gente não tem mecanismo de fiscalizar ou de fazer isso de forma persuasiva como é no debate. A Lei ocorre se houver interesse do professor. Acho que precisamos enfrentar: como é que a gente faz o debate pedagógico mesmo, da implementação da Lei? (BENEDITO).

O FPEC em suas atividades pedagógicas, de mobilização, de articulação com a formação dos professores (inicial e continuada), dos sujeitos do campo e de seus militantes; em cursos de aperfeiçoamento, Graduação e Pós-Graduação; nos eventos para reivindicar o debate da educação do campo, entre outros; deveria se comprometer com a reeducação das relações étnico-racial expressa na Lei n. 10.639/03.

Para isso, o debate sobre o racismo e suas diferentes formas de perpetuação, assim como, os conhecimentos da história e cultura afro-brasileira e africana deveriam estar incluídos nas propostas curriculares do FPEC, como forma de garantir aos sujeitos do campo o direito de conhecer a população negra e africana, não somente com o início e com o fim da escravidão, mas com a propagação de que a escravidão é dos aspectos que ligou a África ao Brasil, assumindo o compromisso de afirmar que as ideologias raciais construídas pela elite dominante brasileira configuraram o nosso olhar a respeito dos negros africanos e brasileiros e, ainda, influenciam nossa maneira de pensar e agir diante da população negra.

3.1.1.2. Reorientação curricular

A escola é o lugar em que a sociedade legitimou para ser o espaço de produção e reprodução do conhecimento acumulado no decorrer da história da humanidade. Por esse motivo, cabe à política curricular, que orienta o desenho curricular da escola, proporcionar a preparação dos seres humanos na perspectiva de entender as diferenças das pessoas que participam desse espaço educativo. Diferença que foi interpretada pelo conhecimento hegemônico como inferioridade. Entretanto, a diferença, nesta nova ordem, deve ser entendida não como um fator que inferioriza, mas como um Direito Fundamental dos seres humanos. A diferença garantida na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A elaboração de um desenho curricular como forma de fortalecer a diversidade e a diferença precisa se constituir do sentimento, conhecimento e do significado de pertencimento dos atores sociais que compõem o cotidiano escolar, podendo assim desoperacionalizar a política do conhecimento oficial hegemônica. Conforme, expressa Amantea (2006), o desenho curricular tem o seguinte entendimento:

[...] Os desenhos curriculares podem ser entendidos como objetos culturais gerados por formas históricas de tradição seletivas próprias de um grupo social dado que, a partir de relações de poder favoráveis, prioriza a inclusão hierarquizada de certos conteúdos e valores (próprios) como se fossem objetiva e universalmente válidos e legítimos, em detrimento de outros (alheios), que desqualifica e ignora. É aí que o mandado socializar e a política do conhecimento oficial operam, maneira criativa e destrutiva, como formas culturais arbitrárias que tratam de se impor a todos em virtude de certa violência simbólica. Por isso, o mandato socializar e a política de conhecimento do currículo representam à versão escolarizada do princípio pedagógico dominante. (AMANTEA, 2006, p.41 apud SUAREZ, 1996, p.3).

Desse modo, o currículo escolar, como formador de mentalidades, subjetividades e cultura, também determina o lugar que os indivíduos devem ocupar nas prioridades da *práxis* pedagógica. Assim, a importância da escola ligada ao direito da população do campo, especialmente, aos sujeitos negros do campo, deverá ser pensada na direção de desconstruir as ideologias do racismo que determinam o lugar dos grupos privilegiados e desprivilegiados na sociedade.

Portanto, a política do conhecimento oficial, por meio do desenho curricular, expressa na instituição escolar precisa ser permanentemente questionada sobre o lugar que os saberes da herança afro-brasileira e africana vêm ocupando no processo de ensino-aprendizagem materializado no ambiente escolar.

Dessa maneira, uma política curricular que esteja na direção da produção de uma cultura antirracista tem a escola como um lugar privilegiado para construir novos processos ideológicos de afirmação de direitos dos considerados diferentes. Logo, os conhecimentos selecionados para compor o processo de ensino-aprendizagem devem contribuir significativamente para reorganização curricular proposta pela Lei 10.639/03.

Nesse aspecto, a pesquisa para **Talheiras** deve ser reivindicada como princípio educativo na política por uma educação do campo. Pois, os novos processos sócio-culturais começam a existir a partir do momento em que as relações de poder, existentes na produção do conhecimento começam a ser ruína com novos referenciais educacionais e curriculares. **Talheiras**, assim, afirma em seu depoimento:

[...] Na questão da organização curricular ter pelo menos dez ou cinco horas de pesquisa para professor das escolas do campo, principalmente, das escolas quilombolas e indígenas poderem fazer pesquisa... Que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio tenham condições do professor ter uma carga horária disponível pra pesquisar. E, justamente ter a pesquisa como princípio educativo, o trabalho como princípio educativo. (TALHEIRAS).

Nesse aspecto, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (2006, p.248.) fazem a seguinte orientação para que essas pesquisas sejam de responsabilidade dos sistemas educacionais: “[...] Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira”.

Portanto, fica o indicativo de que nas propostas do FPEC, a pesquisa sobre a “História e Cultura Afro-brasileira e Africana” seja incluída em suas reivindicações como forma de garantir a produção de novos conhecimentos. Consequentemente, isso possibilitará à população do campo o acesso a novos referenciais para lidar com o racismo que, ainda, orienta, de forma predominante, a representação do povo brasileiro sobre o negro. Desnaturalizar as diferenças do tratamento à população negra brasileira no currículo escolar é um dos desafios do MPPUEC por meio do FPEC.

Assim a produção de recursos didático-pedagógicos na educação do campo, como exemplo para buscar novos referenciais para o cotidiano escolar, tem sido vista como uma das possibilidades na direção de redimensionar o currículo escolar das escolas do meio rural. Pois, o território do campo precisa ser pensado como um espaço educativo, pelos quais os sujeitos

se educam. Portanto, a escola é um dos muitos espaços em que a aprendizagem da população do campo acontece. Neste aspecto, **Talheiras** ressalta para uma política de produção de livro didático regionalizado, como forma de concretizar o conhecimento:

[...] A gente vê a importância da criação do livro didático, em nível das escolas da SEDUC e, posteriormente, essa discussão do estudo que será feito tanto na questão indígena como negra na educação da promoção da igualdade étnico-raciais. Que sejam vistas com muito carinho e que a SEDUC disponha na organização curricular a criação de livros didáticos específicos ou regionais. (TALHEIRAS).

Desse modo, respeitando cada realidade e a autonomia do professor, o FPEC poderia promover a realização de um encontro de professores que tenha como objetivo divulgar as experiências didático-pedagógicas desses profissionais com a inclusão da Lei n. 10.639/03 nas escolas do campo. A partir desse evento, poderia gerar uma publicação virtual para ser inserida no Portal da Educação do Campo. Isto possibilitaria ao professor e, a outros profissionais da educação troca de experiência e, repensassem a importância dos recursos didático-pedagógicos como estratégia para inovar o ensino-aprendizagem na sala de aula. Além, de recuperar a originalidade do fazer pedagógico a partir da própria realidade em que o professor está inserido. Nesse aspecto, Araújo (1991) chama a atenção para a importância da escolha das técnicas de ensino na produção do conhecimento escolar:

[...] Uma coisa é óbvia: as técnicas de ensino não são naturais ao processo de ensinar, mas são condições que dão acesso a ele. Portanto, nesse sentido, elas são compreensíveis como “artifícios”, que se interpõem na relação entre professor e o aluno, submissas à autoridade e à intencionalidade do primeiro. Assim sendo, as técnicas de ensino não são algo mecânico que se sobrepõe à relação humana como quer certa tendência pedagógica. (p.8).

Nessa perspectiva, com base em minha experiência com a formação de professores do campo no período do estudo exploratório, muitos aprendizados e recursos didático-pedagógicos foram construídos, com a contribuição dos profissionais da educação que atuavam nas escolas do meio rural ou na formação continuada de professores do campo. E, sem querer fazer desse momento um diário sobre minha experiência com a formação docente, mas, como forma de contribuir para repensar a produção de recursos didático-pedagógicos na educação do campo, sugiro duas experiências que podem ser utilizadas como estratégias para implementar a Lei n. 10639/03. A título de contribuição, portanto, descrevo as experiências.

A produção da “cartografia” foi um recurso didático construído numa oficina de formação continuada de professores, promovida pela Secretaria Estadual de Educação, em parceria com MPPUEC. Esse evento tinha como um de seus objetivos: efetivar uma política

educacional e curricular que tivesse no território do campo e de seus sujeitos o principal objetivo para a reorientação curricular e organização didático-pedagógico das escolas do campo da Amazônia Paraense.

Os participantes da oficina, com base no referencial teórico da educação do campo, organizaram várias técnicas para refletir e construir uma possibilidade de reorientação curricular a partir de suas vivências. Neste aspecto, o emprego da técnica da “cartografia”, se propunha a incentivar os professores a olhar para a realidade, com suas várias expressões culturais e históricas, enfocando os cantos, danças, política, economia, povoamento, civismo, entre outros. A cartografia foi o recurso didático-pedagógico, utilizado para que os professores conhecessem e problematizassem o lugar onde viviam, trabalhavam e construíam, na maioria do seu tempo de vida, a educação do campo do município.

Os participantes do evento ao construírem a “cartografia”, ou “mapas” dos seus municípios enfrentaram várias dificuldades: alguns por não conhecerem, outros por não terem conhecimento da geografia e história socioeconômica e política do Município etc. Por outro lado, com a ajuda de cada professor, aos poucos, o “mapa” foi sendo desenhado e na apresentação deste, várias formas de utilização do recurso foi destacada pelos docentes como forma de recuperar os conhecimentos da população do meio rural, inclusive dos sujeitos negros do campo no desenho curricular da escola.

As fotos a seguir representam um dos trabalhos finais que os professores construíram e ao redor desses mapas dos municípios foram construídos o mapa do Pará, com materiais colhidos no ambiente em que estava ocorrendo a jornada.



Foto1-

Representação do Mapa do Município de Inhangapi.



Foto 2 -

Representação do Mapa do Município Colares.

Nessa mesma perspectiva, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (2006, p.246.) recomendam que haja na escola “[...] Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais”. E considerando que falar da história do negro brasileiro e africano é recuperar a memória, penso que essa atividade poderia ser uma das inúmeras possibilidades que existem para recuperar a memória viva da população negra do campo como forma de possibilitar sua visibilidade no ambiente escolar.

Na mesma oficina, em outra atividade, empreguei a técnica da “Construção de um glossário” das atividades que representassem o modo de vida das pessoas que integravam a comunidade que a escola de cada um dos participantes estava inserida. Para tanto, os professores tinham que recuperar utilizando os diversos tipos de linguagem, aquilo que eles entendiam ser as atividades mais usuais de seus alunos. Ao ter esse recurso didático como estratégia, os docentes produziram: músicas, anúncios, expressão corporal, teatro, entre outros. Nesse momento, vários professores relataram que essas linguagens, os alunos as utilizavam no ambiente escolar, mas, que nem sempre elas são valorizadas no currículo.

Assim, a reflexão foi na direção de recuperar as várias linguagens existentes no meio rural que possam dar sentido para as pessoas que estão na escola do campo. Linguagens que nem sempre são utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, no que se refere à inclusão da herança africana e afro-brasileira, poder-se-ia recuperar os diversos significados da forma de falar, vocábulos usados pelas comunidades rurais ou quilombolas e palavras de origem da língua africana ou indígena que integram o português falado no Brasil, nessa linha, **Benedito**, em um de seus depoimentos, faz essa ponderação:

[...] Como é que a gente discute a herança negra na educação? Vamos pegar o corte na questão da língua, se a gente pega isso, a imposição do sistema funciona muito mais pra dizer, te obrigar a lecionar inglês dentro de uma escola, do que lecionar uma língua do tronco africano. Quando se fala de língua neste país, vai se falar muito forte do inglês, menos do português e, as línguas que vieram de fora. A gente tem mais de 150 línguas indígenas, aí a gente vai buscar o inglês como língua principal. Quer dizer a gente tem mais de 150 línguas e, as nossas escolas não falam essas línguas, não falam Guarani, não falam nenhuma dessas línguas indígenas. Mas, aí vão falar o inglês. (BENEDITO).

Portanto, a linguagem que está presente no currículo também precisa ser repensada na direção de afirmar os sujeitos negros do campo. A maneira do uso dessas diferentes linguagens, muitas vezes, esquecida na construção do conhecimento escolar, foi também explorada pela cultura branca como forma de negar os saberes africanos e afro-brasileiros.

Assim, a exposição dos professores no trato com esses recursos pedagógicos, foi além do exposto na figura a seguir, pois, proporcionou um debate sobre: qual deve ser a linguagem do campo para afirmar a diversidade dos sujeitos do campo?



Foto 3

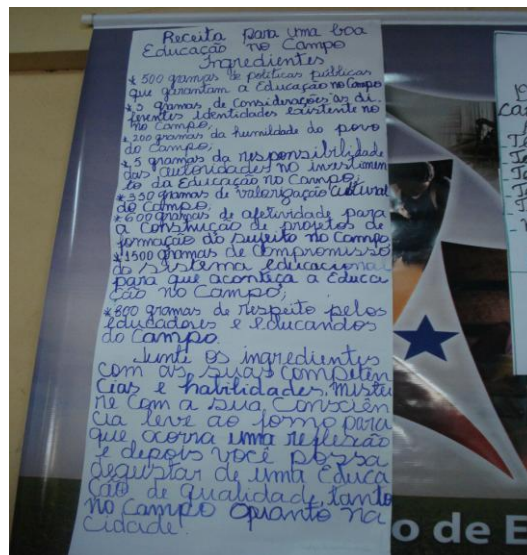


Foto 4

Foto 3- No desenho, os professores de diferentes municípios num só grupo demonstraram a semelhança do modo de vida da maioria dos seus alunos.

Foto 4 – Por meio da linguagem instrumental e por meio de uma receita foi mostrado os itens que faltavam para efetivar uma política pública com qualidade no meio rural. E no trabalho de grupo, sugeriram que se construísse um caderno, junto com os alunos, de receitas das comidas preparadas com os produtos da roça etc., que são heranças dos negros africanos e dos povos indígenas que ainda hoje determinam o cotidiano de sobrevivência da comunidade em que a escola está inserida.

Portanto, ações, envolvendo a produção de recursos didático-pedagógicos para tratar a reeducação das relações étnico raciais na educação do campo, podem garantir processos de visibilidade do negro nas escolas do meio rural. Nesse aspecto, **Talheiras** resalta em seu depoimento:

[...] A visibilidade do negro e de suas práticas, de sua vida social, deve ser resgatada não só no livro didático. Mas, no nível que guarde a memória do negro. E, aí em nível de Secretaria de Educação e da Universidade que seja criado um museu da cultura negra. Um espaço de cultura. (TALHEIRAS).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2006) também apontam que caberá ao sistema de ensino e aos estabelecimentos responsáveis pelos níveis e modalidade da educação escolar a:

[...] Organização de centros de documentação, bibliotecas, midioteas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos

diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afro-descendentes. (p.248.).

Vale lembrar que os recursos didático-pedagógicos não estão à margem da forma de pensar e agir do professor e, muito menos, distantes do currículo. A escolha desse instrumento de ensino-aprendizagem poderá possibilitar que os novos conteúdos sejam inseridos na produção do desenho curricular. Logo, os recursos didático-pedagógicos poderão garantir processo democrático de participação nas relações étnico-raciais entre, aluno-comunidade-professor, na produção do conhecimento escolar, objetivando reeducar para novas relações étnico-raciais.

3.1.1.3 Ação do movimento negro e da educação do campo paraense

A educação para novas relações étnico-raciais deve se basear também na troca de experiências com entidades e instituições que tem estado a desenvolver uma educação, voltada para população negra. No Pará, esse canal de comunicação poderia partir da própria experiência das organizações negras que integram o FPEC, uma vez que elas atuam diretamente no Movimento Negro local e Nacional.

Nesse aspecto, o FPEC ao buscar construir um novo paradigma de educação para o meio rural, que vislumbra uma educação de qualidade aos grupos historicamente excluídos em relação às políticas públicas do campo, deveria estabelecer uma maior interligação com as organizações de luta que expressam as reivindicações do segmento negro. Conforme **Talheiras**, em seu depoimento: “[...] o Fórum enquanto movimento social tem que continuar no sentido da gente despertar em nós mesmos, enquanto membros do fórum, a questão do debate sobre a educação étnico-racial”.

Nessa mesma perspectiva, **Abacatal** ressalta que deve haver uma parceria para exigir dos poderes constituídos que os documentos que legitimam a obrigatoriedade da educação do campo e a Lei n. 10.639/03 venham ser cumpridos:

[...] Para que as questões étnico-raciais sejam afirmadas há necessidade de ações articuladas dos movimentos sociais, das instituições públicas de ensino, a academia, entidades da sociedade civil, alinhadas com esse movimento da questão étnico-racial, assim como da educação do campo, que possam fazer uma ação junto aos poderes constituídos, tanto no poder judiciário, em ações no ministério público, no sentido do cumprimento do que está postulado na lei. (ABACATAL).

Vale ressaltar que ações, junto aos poderes constituídos para o cumprimento da Lei n. 10.639/03, já vêm sendo realizadas pelo Movimento Negro. Entretanto, o FPEC, de forma recorrente, se faz alheio a essas ações.

Para o **Negro Quilombola**, entrevistado, também existe a necessidade de que o FPEC seja mais persuasivo quanto às reivindicações que envolvem a população negra do campo, especialmente, com relação às comunidades quilombolas:

[...] Eu diria que isso faz parte da vontade política, sensibilidade de cada governo. O Fórum tem uma grande responsabilidade nisso, de ajudar no âmbito do Pará os quilombos [...] a pressionar o governo pra que faça isso... acho que vai ser importante a pressão. É [...] mandar documento, pressionar. (NEGRO QUILOMBOLA).

Assim, a Lei n. 10.639/03 não é uma responsabilidade exclusiva do movimento negro. O FPEC por ser um movimento educativo inserido em território brasileiro tem que cumprir as normas jurídicas vigentes do País. Por outro lado, o enfrentamento do racismo e da discriminação racial é um direito/dever que compete a todo o povo brasileiro. Melhor dizendo, todas as instituições ou entidades que se propõem a trabalhar com educação no Brasil têm que obedecer ao cumprimento da LDB.

Nessa linha, como a 10.639/03 introduz algo novo, algo inédito no processo educacional brasileiro, sua implementação depende de articulação de esforços para construir novos paradigmas. Assim, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (2006.p.249) orientam: “[...] Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, núcleos de estudo afro-brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando a formação de professores para a diversidade étnico-racial”.

Visualizando dinamizar no ‘rol’ das propostas do FPEC a Lei n. 10.639/03, dois dos entrevistados apontam algumas estratégias, quais sejam: seminários, *WorkShopping*, grupos de trabalho, entre outras, visando a dinamizar o debate .

[...] Os participantes do fórum deveriam solicitar e organizar um seminário interdisciplinar. Primeiro para pensar de forma diferente do que vem sendo pensado. Por exemplo, pra nós é o povo brasileiro, mas, essa ideia é tão divulgada que é irritante a gente pensar o povo brasileiro como se fosse um, sem pensar na diversidade que temos. Primeiro fazia-se um seminário de preparação com antropólogos, sociólogos sobre essa questão racial, depois iria conhecer, ver de que o pessoal sobrevive e tem sobrevivido. Como os índios sobreviveram? Como os quilombolas sobreviveram? (EULEMIRA).

[...] Talvez o fórum possa criar até um evento, diria não um seminário, mas, talvez um *WorkShoping* uma coisa que pudesse fazer um debate mais profundo e, tirar uma estratégia mais específica nessa temática. Entrevistado. (PALMARES).

Outro aspecto, diz respeito a um grupo permanente de trabalho da educação do campo no Pará, composto pelas entidades e programas que integram FPEC. Esse grupo teria como objetivo proporcionar momentos de troca de experiências, informações e sistematização das ações que são desenvolvidas pelas entidades ligadas ao Movimento Negro que desempenham suas atividades diretamente com a população negra do campo. Esse grupo de trabalho, juntamente com os movimentos sociais, órgãos governamentais e universidades, envolvidos diretamente na educação do campo, poderia elaborar mecanismos de inclusão da Lei n. 10.639/03 na política pública da educação do campo no Estado.

[...] A gente sabe que o quilombola tem as suas organizações. Tem as suas formas de luta, acho que falta envolvê-los mais dentro dessa construção. E, não só trazê-los pra ajudar a construir, mas, eu acho que falta valorizar o que já existe, inclusive construído dessas populações de experiências. Avalio que quando eu falo dessa questão dos sujeitos estarem mais envolvidos, não digo na efetivação de um programa. Penso na construção da política pública. De termos de fato um coletivo, um grupo por dentro do Fórum Paraense que discuta a política pública, para que de fato ela venha ser efetivada, venha transformar as escolas. Que tenha interferência e intervenção na efetivação da política pública. (NZINGA).

[...] O Fórum poderia fazer uma pauta, planejar uma pauta ao longo do ano que pudesse estar englobando ações, estudos. Ações que eu digo assim: discutir e fazer propostas aos órgãos competentes, a SEDUC, as secretarias dos municípios. Fazer uma ação que pudesse estar fazendo e levando a efeito essa questão. Não dá para ficar discutindo as coisas emergentes que aparecem. Há! Então vai ter um movimento. Vai ter um acontecimento e assim, eu vou me mobilizar para aquilo. (MARAMBIRÉ).

Para que os atores que fazem a escola do campo se comprometam com a reeducação das relações étnico-racial precisaria que o FPEC, como articulador da educação do campo, desenvolvesse atividades para refletir sobre os referenciais teórico-metodológicos da Lei n. 10.639/03. Nesse aspecto, **Palmares**, em seu depoimento, aponta:

[...] O fórum, ele cuida dessa diversidade. Nós lidamos e temos que responder a demanda do público que está nas casas familiares rurais, na escola família agrícola, que são filhos de agricultores familiares. Ai tem pescadores artesanais, têm ribeirinhos, os assentados, não assentados. Enfim, essa diversidade toda e, daqui a pouco se não prestarmos atenção, a gente não vai dar conta das demandas que vêm de todo o movimento organizado que faz parte do fórum, acho que nesse sentido, é importante o fórum estar realizando atividade específica, até para poder aprofundar o debate e definir uma estratégia realmente específica para essa questão étnico-racial. (PALMARES).

Desse modo, o grupo de estudo também pode contribuir para garantir uma participação e envolvimento mais representativo da população negra na educação do campo. Nesse aspecto, a questão de construir estratégia específica para incluir as relações étnico-raciais no FPEC, pode servir como uma forma esclarecedora para o entendimento dos sujeitos participantes do MPPUEC, para se repensar e fortalecer uma educação antirracista, como forma de desconstruir o racismo e discriminação racial, que vem determinando o lugar do negro na educação brasileira, consequentemente, na educação do campo no Pará.

[...] As escolas do campo têm ido pro debate, têm se pautado no debate, mas, acho que a gente precisa ser muito mais agressivo, no sentido de manifestar como isso deve ser colocado dentro das escolas. Porque isso é uma coisa que em geral os professores ainda tratam como uma coisa [...], como uma coisa da periferia que a lei tenta colocar. A gente vai fazer isso se a gente quiser, não como algo que é interessante pra cultura do país, pra história do país, devido ter a maioria de negros, como a gente tem em todas as estatísticas, mas que a gente cria a resistência de não considerar essa maioria dentro do ambiente da sala de aula. (BENEDITO).

Diante dos argumentos expostos, nesta sessão, o grande desafio trazido pela Lei n. 10.639/03 para os sujeitos sociais é o de enfrentar o racismo. Entender que o racismo forma e deforma a subjetividade e objetividade da população negra, assim como, afeta a visão de mundo de quem o pratica. É preciso reconhecer que como fenômeno ideológico que se concretiza pela discriminação racial, o racismo permanece sendo alimentado e retroalimentando pela arquitetura ideológica do racismo que o modelaram, e que, com o passar dos anos, vestiram novas roupagens, construíram novos efeitos visuais. No caso brasileiro, a roupagem é tão sutil, que, às vezes, para os brasileiros brancos, o mito da democracia racial é como se fosse um conto de fadas, inventado pelos negros.

Neste aspecto, reconheço que o FPEC, expressão mais significativa do MPPUEC, tem um papel estratégico para encaminhar o debate sobre a Lei n. 10.639/03, como também reivindicar sua inclusão na política da educação do campo no Pará. Justifico que as pessoas que podem começar a dar os primeiros passos para a implementação da Lei, estão aglutinadas no próprio FPEC, pois ele é composto de órgãos governamentais, universidades e movimentos sociais. Outro fato é a sua representatividade junto aos sujeitos do campo, pois, ainda ele é reconhecido como um espaço de debate desses sujeitos para organizar a elaboração das políticas públicas do campo.

Os sujeitos do campo integram o FPEC e o reconhecem como um articulador de uma política pública educacional do campo. Essas pessoas têm propostas que precisam ser ouvidas com maior acuidade pelas lideranças que integram as entidades e programas do FPEC. No III

Seminário Estadual de Educação do Campo, ouvi o **Negro Quilombola** dizer algo, que me acompanhou durante todo o percurso dissertativo: “[...] Nós negros estamos aqui, mas, parece que as pessoas não nos escutam, não nos enxergam. Falam de nós, mas, não nos enxergam”.

Penso que o princípio da diversidade do FPEC precisa ser acompanhado da valorização das diferenças, pois, apesar dessa intencionalidade estar inserida nos documentos, as entrevistas evidenciaram que ainda existe uma desconexão entre o discurso e a ação. Nesse aspecto, recomendar que o FPEC atente para as propostas advindas em sua maioria das pessoas envolvidas com a questão racial, foi uma estratégia utilizada por este estudo, no sentido de demonstrar que é possível dinamizar a efetivação da Lei n. 10.639/03 no Pará.

A Lei aponta novos desafios e encaminhamentos para o MPPUEC, no sentido de que é possível afirmar a população do campo, sem deixar de priorizar os sujeitos negros do campo. Nesse aspecto, uma educação do campo que afirme a população negra do meio rural deve começar por reconhecer a existência do racismo e da discriminação racial que excluem este grupo social. E, como uma forma de proporcionar um debate sobre a inclusão da Lei no âmbito do FPEC, encerro esta sessão com o trecho da entrevista de **Palmares**, que recomenda ao FPEC que o IV Seminário Estadual de Educação do Campo, ocorra na perspectiva de desenvolver um processo de auto-avaliação:

[...] Acho que o próximo seminário nosso já precisa fazer uma avaliação, porque o primeiro, o segundo e o terceiro seminário foi um debate exaustivo. Inclusive do que está sendo desenvolvido no Estado do Pará. Agora é preciso fazer uma avaliação do que mudou. Do que avançou. Quais foram os entraves. O que pode ser melhorado daqui pra frente. Porque uma coisa é a gente debater. Tirar as diretrizes básicas daquilo que a gente considerada como prioridade. Estratégias pra avançar a nossa política de educação do campo no Estado do Pará. É necessário fazer uma avaliação do que realmente nós avançamos após esse exaustivo debate que nós fizemos, com a presença inclusive, dos gestores públicos, seja do Estado, através da SEDUC, do próprio MEC e dos Secretários Municipais de educação, que participaram do terceiro Seminário do Fórum. Então é preciso fazer agora isso, é necessário fazer essa avaliação. (PALMARES).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo optei por identificar e analisar a presença/ ausência das relações étnico-raciais nas propostas educativa e curriculares do MPPUEC expresso no FPEC, à luz da Lei n. 10.639/03. O FPEC, como expressão do MPPUEC, vem articulando e fortalecendo a inclusão da educação do campo na política pública no Pará. Contudo, não tem parado para refletir sobre o real significado da diversidade no meio rural brasileiro. A diversidade não se fundamenta apenas na categoria classe social. Os sujeitos do campo não são diversos pelo fato de serem pobres, ribeirinhos, extrativistas etc. Os sujeitos do campo possuem cor/raça. Num país que se organizou sob a égide do racismo este fato não é trivial. Ao contrário, esse fato tem sido fundamental para a elaboração das relações cotidianas.

O FPEC, a partir dos Seminários Estaduais de Educação do Campo, tem elaborado propostas para orientar suas reivindicações e organizar suas ações educativas. Nesse contexto, o P.P.P. do Programa Saberes da Terra também expressa às demandas do FPEC. Nessa perspectiva, a partir dos dados coletados, o FPEC tem se orientado pelo princípio da valorização da diversidade do campo e de seus sujeitos.

No entanto, ao tratar da inclusão das relações étnico-raciais expressas na Lei n. 10.639/03, visualizamos ainda um debate ausente sobre essa temática no âmbito do FPEC. Por mais que os documentos apontem para a presença da temática, as entrevistas com as lideranças evidenciaram a ausência da discussão sobre a Lei no interior do FPEC.

Desse modo, as propostas existentes no FPEC que aparentemente incluem a população negra se justificam pelo fato de existir, por parte do FPEC o reconhecimento de que a população do campo, também é constituída de quilombolas e, que estes têm uma história e cultura própria que precisa ser recuperada. No entanto, no âmbito desse reconhecimento, essa população quilombola é vista desvinculada da luta do Movimento Negro, da diáspora africana, da população negra que está no meio rural e no espaço urbano como um todo.

Nesse sentido, duas considerações poderiam ser apresentadas como resultado desse estudo: primeiramente, a compreensão da delimitação da população negra ao quilombo, o que pode ser atribuído à formação ideológica pelo currículo hegemônico de que no meio rural o negro só conseguiu espaço no quilombo. Em uma segunda assertiva, os quilombolas por estabelecerem uma relação intrínseca de luta pela terra, na visão do MPPUEC, estariam atrelados à valorização do território do campo e, por conseguinte, deveriam estar incluídos na luta pela garantia do direito a terra, o que se enquadra entre os princípios do FPEC.

Outro aspecto, que poderia evidenciar a presença dessa temática, diz respeito à inclusão nas propostas do FPEC e do Programa Saberes da Terra dos seguintes termos: diversidade étnico-racial, cor/raça, negro. Entretanto, embora os termos estejam presentes nos documentos analisados, estes não se encontram vinculados aos significados que lhes deram origem e, se não são tratados nessa perspectiva política e cultural que se expressa na Lei n. 10639/03, os termos, por mais que estejam presentes nas propostas, não têm gerado uma inclusão efetiva dos sujeitos negros na educação do campo no Pará.

Portanto, por mais que a diversidade étnico-racial, cor/raça, negro se manifestem nos documentos, ainda mantêm-se a exclusão das discussões, referentes à população negra no âmbito do FPEC, pelo fato de não enfrentar o racismo e a discriminação racial.

Nas propostas encontradas nos documentos que se referem à população negra que não esteja delimitada ao quilombo, a inclusão da temática focaliza a perspectiva de luta pela classe social historicamente excluída. Essa forma de incluir a população negra encontra-se atrelada à própria base teórica do MPPUEC, que tem prevalecido, afirmando uma perspectiva de classe oprimida.

Por isso, a presença e ao mesmo tempo a ausência da população negra inserida na luta pelo fortalecimento da diversidade do campo, não consegue responder ao conceito de diversidade expresso na Lei n. 10.639/03 com as *Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana*. O termo **diversidade** expresso no âmbito do FPEC, para atender e afirmar a população negra precisa enfrentar o desafio de olhar os sujeitos do campo ou a população do campo na diferença de sua cor/raça, sexo, deficiências. E incluir as peculiaridades que envolve essas diferenças em suas propostas e reivindicações.

Nesse aspecto, as relações étnico-raciais a partir da compreensão que permeia a Lei n. 10.639/03 ainda não se fazem presentes no FPEC. No entanto, a inclusão da Lei deve estar na direção de reeducar para as relações étnico-raciais. Isto significa compreender e afirmar a população do meio rural, inclusive os quilombolas, na perspectiva da luta do Movimento Negro, sem estar desvinculado do todo da população negra brasileira. Assim, a Lei é uma política também que afirma a diversidade. E nesse aspecto, o FPEC já tem avançado na consolidação deste princípio.

No entanto, a diversidade preconizada na Lei n. 10.639/03 tem cor/raça, por mais que esses termos apareçam nos documentos, eles não estão sendo materializados na perspectiva de reeducar para a afirmação de novas relações étnico-raciais. Portanto, a 10.639/03 deve ser encarada como política pública. E, o FPEC tem papel central para reivindicar essa política

educacional e curricular para a educação do campo no Pará, pois, ao aglutinar universidades, movimentos sociais e órgãos governamentais, torna sua responsabilidade bem maior, pois, são essas organizações e, especialmente, as universidades, as maiores resistentes para incluir as discussões em torno da Lei.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo W. B. de. Os Quilombos e as Novas Etnias. Quilombos no Brasil. Fundação Cultural Palmares. Brasília, **Revista Palmares**, n. 5, p. 163-182, 2000.

AMADOR DE DEUS, Zélia. **Os herdeiros de Ananse**: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade. 2008. 303 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Mestrado e Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2008.

AMANTEA, Alejandra et al. Propostas Curriculares na Argentina: as tradições disciplinar, da Didática Geral e das Didáticas Especiais. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. v. 7. (Série cultural, memória e currículo).

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. A presença ausente da raça nas reformas educacionais. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. (Coleção Magistério – Formação e Trabalho Pedagógico).

ARAUJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas e ensino**: porque não? Campinas: Papirus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação básica e o movimento social do campo. In: _____. FERNANDES, Bernardo Mançano (Orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo**: por uma educação do campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999. v. 2. (Coleção Por Uma Educação do Campo).

BENTES, Raimunda Nilma de Melo. **Negritando**. Belém: Graphitte editores, 1993.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; SANTOS, Clarice Aparecida dos (Orgs.). **Educação do campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: Incra; MDA, 2008.

_____. **Pedagogia do movimento sem terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: políticas curriculares. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. v.7. (Série cultural, memória e currículo).

CARDOSO, Marcos Antonio. **O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

CARTA DE BELÉM. In: FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Cadernos de Texto do II Seminário Estadual de Educação do Campo**. Belém, 11 a 13 de Junho de 2005.

CASTRO, Edina Maria Ramos de; MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo. **No caminho de pedras de Abacatal**: experiência social de grupos negros no Pará. 2. ed. Belém: NAEA/UFPA, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991. v. 16 (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970 -1989. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora Unama, 2006.

CORRÊA, Sergio R. M. **Educação popular do campo e desenvolvimento territorial rural na Amazônia**: uma leitura a partir da pedagogia do movimento dos atingidos por barragem. 2007. 353 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2007.

_____. Amazônia e sua Territorialidade do campo: traços de um desenvolvimento para fora a custa da exploração e expropriação interna. In: FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Cadernos de Texto do II Seminário Estadual de Educação do Campo**. Belém, 11 a 13 de Junho de 2005.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DECLARAÇÃO FINAL DA II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. II Conferência Nacional Por Uma Educação do campo. Declaração Final da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Por uma Política pública de Educação do Campo. Luziânia – GO. Agosto de 2004. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 29 (2): 283-293, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1418/1432>>. Acesso em: 19 set. 2009.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2005.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2006.

_____. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2005.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2002.

FAZZI, Rita de Cásia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano et al. A terra e os desterrados: o negro em movimento – um estudo das ocupações, acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Diversidade, espaço e relações sociais**: o negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: Movimento de Construção do II Seminário Estadual de Educação do Campo. In: FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Cadernos de Texto do II Seminário Estadual de Educação do Campo**. Belém, 11 a 13 de Junho de 2005.

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

FREITAS, Maria Natalina Mendes. Ensino de Ciências em classes Multisseriadas: um estudo de caso numa escola ribeirinha. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda., 2005.

GLASGOW, Roy Artur. **Nzinga**: resistência africana à investida do colonialismo português em Angola, 1582-1663. Tradução de Silvia Mazza, J. Guinsburg e Fany Kon. São Paulo: Editora Perspectiva: debates história – 178.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate Constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2005.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.15, p. 134-158, 2000.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej; OLIVEIRA, Damião; SILVA, Gisele Pereira. Educação do campo e pesquisa no Pará: inventário dos Grupos de pesquisa no diretório do CNPQ. In: **Anais... Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste: Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social**, 19., 2009, João Pessoa.

_____. Movimentos sociais, educação do campo e pesquisa: um estudo sobre os grupos de pesquisa do Pará no diretório do CNPQ (2008). Belém, Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Abaetetuba. Mimeo.

_____. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: _____. **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

_____. Construindo uma escola que interessa as classes populares: análise da proposta político-pedagógica da Escola Cidade de Emaús. 1995. 236 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

HASENBAL, Carlos Alfredo. Raça, Classe e Mobilidade. In: GONZALEZ, Lélia. **Lugar do negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. v. 3. (Coleção 2 pontos).

HENRIQUES, Ricardo et al. **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Cadernos SECAD 2, 2007.

_____. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das Condições de Vida na Década de 90, TD. 807. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, julho de 2001.

HEREDIA, Beatriz et al. Assentamentos rurais e perspectivas da reforma agrária no Brasil. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

LACERDA, Elcy. Alfabetização: compromisso sócio-político. **Ver a educação**, Belém, v.1, n.2, p.1-18, 1995.

MANIFESTO DO III SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, DA FLORESTA E DAS ÁGUAS DA AMAZÔNIA PARAENSE. Portal da Educação do Campo do Pará. Disponível em: <<http://www.educampoparaense.org/>>. Acesso em: 20 mar. 2008.

MANIFESTO DO II SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, DA FLORESTA E DAS ÁGUAS DA AMAZÔNIA PARAENSE. In: FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Cadernos de Texto do II Seminário Estadual de Educação do Campo**. Belém, 11 a 13 de Junho de 2005.

MAUÉS, Maria Angélica Motta. **Negro sobre negro**: a questão racial no pensamento das elites negras brasileiras (1930 – 1988). 1997. 329 f. Tese (Programa de Pós-Graduação –

Mestrado e Doutorado) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Curso de Doutorado em Sociologia, Rio de Janeiro, 1997.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. In: _____. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MONTEIRO, Rosana Batista Monteiro. Licenciaturas. In: _____. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

MOORE, Carlos. **Racismo & sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOURA, Gloria. O Direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada; Alfabetização e Diversidade, 2008.

_____. Fé, Alegria e Luta: o exemplo dos Quilombos Contemporâneos. Quilombos no Brasil. Fundação Cultural Palmares. **Revista Palmares**, Brasília, n. 5, p. 147-160, 2000.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MUNARIM, Antonio. A prática da Coordenação Geral de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. Prefácio de Thales de Azevedo. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Quilombola. In: _____. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

OSHAÍ, Cristina Aêda; BENTES, Raimunda Nilma de Melo. Negros são vítimas de racismo no mercado de trabalho e nas escolas do Pará. Observatório da Cidadania – Pará: 2 políticas públicas e controle social. Belém: Fórum da Amazônia Oriental – FAOR, 2003.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO PROGRAMA SABERES DA TERRA DA AMAZÔNIA PARAENSE – Versão piloto. Portal da Educação do Campo do Pará. Disponível em: <<http://www.educampoparaense.org/>>. Acesso em: 20 mar. 2008.

QUEIROZ, Renato da Silva. **Caipiras negros no Vale do Ribeira**: um estudo de antropologia econômica. São Paulo, FFLCH/USP, 1983. (Antropologia 1).

RAMOS, Marise Nogueira; TELAM, Maria Moreira; SANTOS, Clarice Aparecida dos (Coords.). **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

REIS, Neila. Referências para a Educação do Campo: tempos de outra política. In: FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Cadernos de Texto do II Seminário Estadual de Educação do Campo**. Belém, 11 a 13 de Junho de 2005.

RELATÓRIO DO COMITÊ NACIONAL PARA A PREPARAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO BRASILEIRA NA III CONFERÊNCIA MUNDIAL DAS NAÇÕES UNIDAS CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA. (Durban, 31 de agosto a 07 de Setembro de 2001). Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. Movimento Negro e o Direito à diferença. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

SABOIA, Ana Lúcia; OLIVEIRA, Luiz, Antonio. Perfil socioeconômico da população negra no Brasil: diferenças estaduais. In: SABOIA, Gilberto Vergne (Org.). **Anais de Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial contra racismo, discriminação racismo, xenofobia e intolerância correlata**. Brasília: Ministério da justiça; Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

SALES, Vicente. **O negro na formação da sociedade paraense**. Belém: Paka-Taku, 2004.

SÀNCHEZ VÀZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular; Brasil, 2007

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação).

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é o racismo?** São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos).

SANTOS, Sales Augusto dos. Movimentos negros, educação e ações afirmativas. 1995. 554 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Sociologia – Mestrado e Doutorado) - Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Brasília, 2007.

_____. A Lei n. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: _____. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2005.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz a flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro**. 1987. 298 f. Tese (Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. v. 4. (Coleção Tendências).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectiva para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: _____. RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs.). **Escola: espaço do**

projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ANEXOS

ANEXO A - Questões da Entrevista

1. O Fórum de Educação do Campo tem alguma ação ou política que envolve a população negra do campo?
2. A questão étnico-racial tem sido considerada no currículo das ações e programas educativos desenvolvidos no âmbito do Fórum Paraense de Educação do Campo?
3. A lei 10.639/03 que se refere ao Ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana tem algum desdobramento no currículo das ações e programas educativos desenvolvidos no âmbito do Fórum Paraense de educação do Campo?
4. O que o fórum deveria fazer para que as questões étnico-raciais sejam afirmadas no currículo das ações e programas educativos desenvolvidos no âmbito do Fórum Paraense de Educação do campo?

ANEXO B – Parceiros do Fórum Paraense de Educação do Campo³⁷

- AMAM (Associação dos Municípios do Arquipélago do Marajó)
- AMAT (Associação dos Municípios do Araguaia Tocantins)
- AMBAT (Associação dos Municípios do Baixo Tocantins)
- AMBEL (Associação dos Municípios da Área Metropolitana de Belém)
- AMUCAN (Associação dos Municípios da Calha Norte)
- AMUNEP (Associação dos Municípios do Nordeste Paraense)
- AMUT (Associação dos Municípios da Transamazônica)
- ARCAFAR/PA (Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Pará)
- CÁRITAS
- CEDECA (Centro de Defesa da Criança e do Adolescente)
- CEDENPA (Centro de Defesa do Negro no Pará)
- CIFOR (Centro para Pesquisa Florestal Internacional)
- CIMI REGIONAL NORTE II (Conselho Indigenista Missionário)
- CNBB (Conselho Nacional Dos Bispos do Brasil)
- CODESEI (Consórcio de Desenvolvimento Sócio Econômico Intermunicipal)
- COIMP (Consórcio Integrado dos Agropecuários Paraenses)
- DFA (Delegacia Federal da Agricultura)
- EAFC (Escola Agrotécnica Federal de Castanhal)
- ECRAMA/SANTA LÚZIA DO PARÁ (Escola para Jovens Agricultores de Comunidades Rurais Amazônicas)
- EMATER/COTEC (Empresa de Assistência Técnica Rural do Estado)
- EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária)
- ESCOLA DENSA
- FASE (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional)
- FANEP (Fundação Sócio Ambiental do Nordeste Paraense)
- FAOR (Fórum da Amazônia Oriental)
- FATA/EFA (Fundação Agrária do Tocantins Araguaia/ Escola Família Agrícola de Marabá)
- FETAGRI (Federação dos Trabalhadores da Agricultura)
- FETRAF (Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar)
- FVPP (Fundação Viver, Produzir e Preservar)
- INSTITUTO AMAS (Instituto Amazônia Solidária e Sustentável)
- INSTITUTO AJURI
- INCRA Belém (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária)
- INCRA Marabá (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária)
- INCRA Santarém (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária)

³⁷ Portal da Educação do Campo do Pará. Disponível em: <<http://www.educampoparaense.org/>>. Acesso em: 20 jul. 2008.

- INCRA Altamira (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária)
- MEC (Ministério da Educação)
- MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário)
- MOCAMBO
- MPEG (Museu Paraense Emílio Goeldi)
- MMNEPA (Movimento de Mulheres do Nordeste Paraense)
- MST (Movimento dos Sem Terra)
- ONG Novos Curupiras
- PJR (Pastoral da Juventude Rural)
- PROGRAMA EDUCAÇÃO CIDADÃ
- PROGRAMA EDUCAMAZÔNIA CONSTRUINDO AÇÕES INCLUSIVAS E MULTICULTURAIS NO CAMPO
- PROGRAMA RAÍZES
- PROGRAMA SABERES DA TERRA DA AMAZÔNIA PARAENSE
- PRONERA/INCRA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária)
- SAGRI (Secretaria Estadual de Agricultura do Pará)
- SEDUC (Secretaria Estadual de Educação do Pará)
- SINTEPP (Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública no Pará)
- UEPA (Universidade do Estado do Pará)
- UFPA (Universidade Federal do Pará)
- UFRA (Universidade Federal Rural da Amazônia)
- UNDIME (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação)
- UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

ANEXO C – Desenho Curricular e Organização do Tempo Formativo do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense³⁸

Tema Gerador (Eixo Articulador)	Eixos Temáticos	Áreas do Conhecimento	Tempo Escola (TE)	Tempo Comuni- dade (TC)	CH Total
Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia	Agricultura familiar: gênero, raça, etnia e identidade cultural	Linguagens, Ciências Humanas, da Natureza e Agrárias	320	180	500
	Organização social, políticas públicas e cidadania no campo	Linguagens, Ciências Humanas, da Natureza e Agrárias	320	180	500
	Desenvolvimento sustentável, economia solidária e enfoque territorial	Linguagens, Ciências Humanas, da Natureza e Agrárias	420	200	620
	Sistemas de produção e processos de trabalho no campo	Linguagens, Ciências Humanas, da Natureza e Agrárias	540	240	780
Carga Horária Total			1.600	800	2.400

Consoante às Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB N. 01/2000) e do Ensino Fundamental (Resolução CNE/CEB N. 02/98), as áreas de conhecimento contemplam conteúdos específicos dos diversos campos de saber, assim detalhados:

- **Linguagens:** Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira, Informática, Artes e Corporeidade.

³⁸ Projeto Político Pedagógico do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense. Portal da Educação do Campo do Pará. Disponível em: <<http://www.educampoparaense.org/>>. Acesso em: 20 jul. 2008.

- **Ciências da Natureza:** Ciências (contemplando conteúdos da Biologia, Química e Física)
- **Ciências Humanas:** História, Geografia, Filosofia, Sociologia.
- **Ciências Agrárias:** Agricultura Familiar, Agroecologia, Desenvolvimento Sustentável, Recursos Hídricos, Gestão de Recursos Naturais, Solos, Fitotecnia, Zootecnia, Sistemas de Produção, Economia Solidária e Cooperativismo, Economia e Gestão Rural.

O Quadro 6 sintetiza a organização curricular.

Tema Gerador	Eixos Temáticos	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	Carga Horária	
				TE	TC
Agricultura familiar e sustentabilidade na Amazônia	Agricultura familiar: gênero, raça, etnia e identidade cultural	Linguagens	* Língua Portuguesa * Matemática * Língua estrangeira * Informática * Arte * Corporeidade	320h	180h
		Ciências Humanas	* História * Geografia * Filosofia * Sociologia		
		Ciências da Natureza	* Ciências Naturais		
		Ciências Agrárias	* Agricultura Familiar		
	Organização social, políticas públicas e cidadania no campo	Linguagens	* Língua Portuguesa * Matemática * Língua estrangeira * Informática * Arte * Corporeidade	320h	180h
		Ciências Humanas	* História * Geografia * Filosofia * Sociologia		
		Ciências da Natureza	* Ciências Naturais		
		Ciências Agrárias	* Agricultura Familiar * Gestão Ambiental		
	Desenvolvi-	Linguagens	* Língua Portuguesa * Matemática * Informática	420h	200h

	mento sustentável, economia solidária e ênfoque territorial	Ciências Humanas	* História * Geografia * Sociologia		
		Ciências da Natureza	* Ciências Naturais		
		Ciências Agrárias	* Agricultura Familiar * Agroecologia * Desenvolvimento Sustentável * Gestão de Recursos Naturais * Recursos Hídricos * Economia Solidária e Cooperativismo		
	Sistemas de Produção e processos de trabalho no campo	Linguagens	* Língua Portuguesa * Matemática	540h	240h
		Ciências Humanas	* História * Geografia * Sociologia		
		Ciências da Natureza	* Ciências Naturais		
		Ciências Agrárias	* Agricultura Familiar * Solos * Fitotecnia * Zootecnia * Sistemas de Produção * Economia e Gestão Rural		
			Carga Horária Total	1.600h	800h