

---

## DO MÃE MARIA AO ASSENTAMENTO ARARAS: TERRITORIALIDADE POSSEIRA NO ARAGUAIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

---

**Adenilson da Silva Cavalcante<sup>1</sup>**  
**Ailce Margarida Negreiros Alves<sup>2</sup>**

**Resumo:** O artigo objetiva refletir sobre a trajetória de constituição do Assentamento Araras, protagonizada por posseiros da Terra Indígena Mãe Maria; cujas narrativas revelam elementos fundantes da territorialidade posseira no Araguaia. Vislumbramos ainda problematizar o uso destas narrativas em processos de ensino-aprendizagem na escola da localidade, como prática de educação do campo. A pesquisa de cunho qualitativo e abordagem dialética se baseou em observações, entrevistas gravadas, pesquisa documental, dados da experiência com Projeto de Leitura e escrita na escola, realizadas nos tempos comunidades da Educação do Campo, envolvendo assentados, alunos e professores do assentamento. A produção de cartilha com a história da comunidade; o uso dessa narrativa nas aulas, contribuíram no desenvolvimento da leitura, interpretação e produção da escrita dos estudantes. Resultados iniciais que reafirmam a educação do campo como um caminho a ser seguido, por valorizar saberes locais, ressignificar a escola do campo e efetivamente, contribuir na territorialidade camponesa.

**Palavras-chave:** Assentamento Araras; Territorialidade Posseira; Escola José Cordeiro; Educação do Campo.

### FROM MÃE MARIA'S LAND TO ARARAS SETTLEMENT: TERRITORIALITY IN ARAGUAIA AND RURAL EDUCATION

**Abstract:** This article aims to reflect about Araras settlement path in a way that people narrative from the indian land called Mãe Maria present establishment elements of Araguaia territoriality. We also seek to discuss the use of these narratives in teaching and learning process at the local school, as a practical model of rural education. We based this qualitative research on observations, recorded interviews, documental research, and data from a reading and writing project during an intervention at the local school, involving settled people, students, as well as teachers. We turned the collected narratives into a comic book that we used as reading and writing didactic material in classes; because of this project, we produced a kind of hornbook with the community history. From this hornbook and the use of settled people's narratives in classes had contributed in students reading, interpretation, and writing production. As a result, it is possible to consider that rural education is a model to follow, since it values local knowledge, reframe the school and indeed contribute to settled people sense of territoriality.

**Keywords:** Araras settlement; Territoriality; José Cordeiro School; Rural Education.

---

<sup>1</sup> Graduando em Licenciatura em Educação do Campo - ênfase em Letras e Linguagens na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). E-mail: [isnayramartins@gmail.com](mailto:isnayramartins@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2979-7335>

<sup>2</sup> Mestra em Ciências Sociais pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Paris/França, Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Unifesspa, Faculdade de Educação do Campo (Fecampo). E-mail: [ailcemargarida@unifesspa.edu.br](mailto:ailcemargarida@unifesspa.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1688-3787>

## 1 INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo principal refletir sobre a história do Assentamento Araras, a partir das narrativas de posseiros que participaram da luta pela terra, bem como sobre a territorialidade posseira no Araguaia e perceber como essa narrativa contribui no processo de leitura e escrita na Escola José Cordeiro. O assentamento localiza-se no município de São João do Araguaia, sudeste paraense, às margens do Rio Araguaia, fazendo fronteira com outros Projetos de Assentamentos: 21 de abril, prata e 1º de março que fazem divisa com a Rodovia Transamazônica, próximo a cidade de Marabá (SILVA, 2019, p. 69). Situa-se a uma distância de 15 km da sede do município e a 36 km da cidade de Marabá, principal centro urbano da região, local de referência das famílias: compra e venda de produtos, serviços e instituições necessárias à resolução de problemas.

O Araras é portador de uma história que evidencia as contradições sociais no campo paraense, produzida por um sistema social baseado na acumulação de capital, onde a terra e outros recursos naturais são transformados em mercadoria. Essa narrativa tem como principal protagonista homens e mulheres posseiras, uma identidade política de grupos de trabalhadores e trabalhadoras rurais predominantes nos primeiros anos da luta organizada pela posse da terra, desde a década de 70. Trata-se de migrantes na Amazônia, rumo ao sudeste do Pará, que se organizam em sindicatos rurais, em torno do enfrentamento ao modelo de concentração fundiária, e na luta pela posse da terra.

A comunidade é constituída de 92 famílias, e que na época, se chamavam posseiras, por ocuparem parte da Terra Indígena Mãe Maria, área pertencente aos índios Gavião, regulamentada pelo Decreto nº 4.503, de 28.12.1943 (ALVES, 1995). Em dezembro de 1987, as famílias foram assentadas, em lotes de 50 ha cada, no Assentamento Castanhal Araras, desapropriado para este fim. Estas, se somaram as mais de 40 famílias, também posseiras que já moravam no local, mas que foram ignorados no processo, aumentando assim a força política do grupo recém chegado. No novo território as famílias puderam se reproduzir através do cultivo da terra, do extrativismo dos produtos da floresta e da criação de pequenos, médios e grandes animais. A vida no assentamento no início não foi fácil, faltavam coisas elementares: estradas, escola, atendimento à saúde etc., e por isso a luta continuava. Neste ano de 2020 o assentamento completa 33 anos, e ainda enfrenta dificuldades, devido a ineficiência das políticas públicas na área de saúde, educação, assistência técnica, infraestrutura para escoamento da produção e outras, revelando que a política de Reforma Agrária não atende a população camponesa, como deveria.

A comunidade possui uma Escola, com nome José Cordeiro, que foi construída nos primeiros anos do PA, mas que funcionou só quatro anos depois que as famílias estavam assentadas. Porém a comunidade improvisou uma escolinha no mesmo barracão de uso comum, fato comum em quase todas as comunidades camponesas na região. Educação é um componente importante para

esses sujeitos permanecerem no campo, e mesmo saindo da condição de posseiros, para assentados, cidadãos reconhecidos legalmente pelo Estado, tudo para eles, depende da luta, e assim, escola e educação são razões cotidianas da luta organizada. Na busca de conhecimentos necessários à formação de seus filhos, seguem na defesa de uma escola e de uma educação de qualidade, que na perspectiva de Freire trata-se de uma “educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação...” (FREIRE, 2017, p. 99). Sendo um direito, todas as comunidades do campo, a colocam como prioridade dentro de seus territórios, e quando não tem escola, as mães e/ou os filhos/as migram em busca da educação. Leite (1999, p. 99) diz: “A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador.”.

O fragmento acima nos faz ver que a Escola José Cordeiro cumpre parcialmente seu papel, faltando outros elementos que dependem da vontade política de quem governa. Nos primeiros anos de atividade da escola, esta, enfrentou muitos problemas, funcionava atendendo a comunidade com somente 3 professores para atender toda a demanda. Hoje, a escola se amplia, oferta da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental e atende comunidades vizinhas. Neste caso, os/as estudantes dependem de transporte escolar, num percurso de até 10 km de distância. Vale dizer que as estradas não são conservadas principalmente no inverno, e as vezes a escola fica até 15 dias sem aulas, porque o poder público municipal não investe na logística. Nesta escola executamos um projeto utilizando práticas pedagógicas diferenciadas, com foco na história da comunidade, narrada pelos antigos posseiros. O projeto durou 04 meses, com alunos do 6º e 7º ano com intervenção pedagógico cultural, onde recuperamos de forma educativa e divertida a história do assentamento, que fora transformada em material didático para a escola.

Acreditamos que o debate a partir dessa experiência oferece elementos problematizadores de muitas questões, explícitas tanto na realidade agrária regional, quanto no debate social e da academia a exemplo dos conflitos, violência contra camponeses, apropriação e exploração irracional de recursos naturais, etc., e que dão conta de apontar elementos de entendimento do muito que se deu e ainda perdura nos processos de ocupação e disputa em curso no sudeste paraense. Assim, categorias como luta pela terra, posseiros, territorialidade camponesa, escola do campo entre outras são importantes nessa reflexão.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O artigo trata da história do Assentamento Araras, inscrita aqui como parte importante da territorialidade posseira no Araguaia, e ainda o uso dessa narrativa como material didático pedagógico na Escola José Cordeiro. De acordo com Silva (2019, p. 14) a história desse

Assentamento é um retrato do processo de disputas de terra na região, com seu ápice na abertura da Rodovia Transamazônica na década de 70 e a deflagração do processo migratório em massa. Logo essa história constitui momento importante da luta pela terra nessa região, deflagrada por uma categoria específica, identificada como posseiros. Assim, entender a região, requer entender a luta pela terra, suas especificidades e perceber o papel do posseiro na constituição do campesinato local, particularmente do final da década de 70, ao início dos anos 90. Nesse contexto, o campesinato do sudeste paraense está fortemente constituído de posseiro, sujeito migrante, que vem em busca de melhores condições de vida, e estas, estão ligadas a necessidade de ter uma terra. Na perspectiva de Hébette (2004, p. 31), são movidos pelas políticas de incentivos do governo federal para ocupação da Amazônia. Para Guerra (2001, p. 17) “posseiro é uma personagem típica de áreas de fronteira, como o sul do Pará”, e o define como: “aquele que luta coletivamente pela terra, dela tirando seu sustento”. Esse sujeito, se organiza inicialmente na posse (área requerida), e depois na organização sindical de trabalhadores rurais, tornando-se um dos primeiros atores sociais da luta pela terra na região em estudo, protagonista central da territorialidade no Araguaia.

Outra categoria nos ajuda a compreender essa região: fronteira, forjada por uma dinâmica ditada pelas políticas governamentais, por conta dos novos processos. No caso do sudeste do Pará, a especificidade da realidade vivida constitui um cenário cotidiano de enfrentamentos e conflitos entre sujeitos com projetos de vida diferenciados. Assim a luta coletiva, a resistência e os enfrentamentos se dão dentro de um contexto social específico de fronteira, que Martins (2009), descreve como sendo:

[...] o *locus* privilegiado de disputas por grupos distintos, local de redefinição de limites, cenário de lutas, mortes, conflitos e resistência. Mas também lugar de vivências, buscas e esperanças. De certo modo, instiga-nos a pensar a *fronteira* como o fio da navalha das situações limites, onde nem bem é uma coisa nem outra [...] (MARTINS, 2009, p. 319).

É na fronteira onde se constitui uma realidade de conflitos, de disputa desigual por terra e território, onde muitos e muitas camponesas são assassinados. A luta pela terra traduz difíceis processos de territorialidades construídas por diferentes povos que habitam o campo paraense. A territorialidade camponesa que falamos, expressa a forma como utilizam a terra, a forma como se organizam e o significado que dão ao lugar. Haesbaert, (2004), citado por Silva e Tourinho (2016, p. 89). Dessa maneira, a resistência e enfrentamentos as adversidades ao permanecer na terra, constituem estratégias de resistir e existir coletivamente mesmo com todas as situações contrárias. Os primeiros moradores relatam momentos de vida difíceis, depois que migraram para a região, onde se dizia ter “Terras sem homens para homens sem terra”. Uma luta que não se esgota nunca, porque continuam sem os direitos básicos como educação e outros. Pensar a educação na Escola José Cordeiro, nos remete a trajetória da própria comunidade que colocou como prioridade, além da

terra, a condição de permanência nela, onde a educação para filhos/as é fundamental. Mesmo acompanhando os processos de implantação da escola e exigindo educação de qualidade, coube a comunidade um modelo de escola e de Educação Rural, gerida pela política do Estado e do Município, nos mesmos moldes da educação urbana, típica das escolas que predominam no campo. A análise se fundamentou no que chamamos hoje Educação do Campo e Escola do campo. É um direito, diz Caldart (2013, p. 259): “uma educação que seja *no* e *do* campo”, e diz ainda que do ponto de vista da práxis pedagógica, essa educação “recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material de existência ...” (p. 263), e assim considera os processos vivenciados pelos sujeitos, sua história, seus valores, suas lutas por terra, trabalho, cultura e outros de interesses dos camponeses. Em Molina e Sá (2013, p. 325) a escola do campo tem um papel importante de transformação social, pois a “Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra hegemônica...” e garantir a escolarização dos sujeitos do campo bem como uma formação integral, capaz de provocar “simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana”. Para tal é necessário que a escola do campo se conecte ao mundo dos sujeitos do campo, reconheça suas formas de vida, trabalho, cultura e suas organizações.

### 3 METODOLOGIA

As pesquisas na comunidade, e a experiência desenvolvida na Escola compuseram nosso processo formativo, no curso de Educação do Campo, organizado em alternância pedagógica. Logo, os dados aqui apresentados são resultados dos TCs (Tempos Comunidade), e toda a base de obtenção de dados, incluiu nosso processo de vivência na comunidade, como filho de posseiro/a, observação, entrevistas e análise fundamentada na pesquisa qualitativa de abordagem dialética, que:

[...] considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou "objetos sociais" apresentam. (MINAYO, 2001, p. 25)

Assim, a história aqui analisada se dá num enredo complexo de relações sociais constituídas dentro de uma lógica contraditória, que envolveu a experiência dos posseiros desde suas origens de classes humildes, obrigados a migração constante, vítimas da negação do direito a uma vida digna, do direito à terra, suas formas de produção de vida, discriminada e taxada de “desordeira”, “vagabunda”, entre outros, por uma mídia claramente parcial, que se coloca a serviço de um Estado que representa e advoga pelas elites agrárias, quando lhe convém. A abordagem qualitativa, portanto, nos orienta a entender melhor esse campo, suas contradições, pelas narrativas de posseiros/as.

Para Minayo (1992, p. 80), o método qualitativo: “[...] é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.” No caso dessa pesquisa precisávamos ouvir as pessoas que tinham de fato participado de todo o processo de conquista do assentamento, a cerca de 30 anos atrás. Assim sendo, este tipo de abordagem ajudava bastante, pois conforme continua a autora citada: “[...] as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.”. Dentro da pesquisa qualitativa fizemos uso da pesquisa participante, uma vez que eu e os demais colegas que faziam parte do projeto são da comunidade, conhecíamos todos, o que facilitava nosso trabalho, pelo conhecimento e confiança que os moradores tinham, e o interesse que demonstravam em relatar essas histórias. Vale a pena dizer que a escola fora envolvida em todo o processo.

Na realização deste trabalho fizemos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental em Atas, Relatórios e outros documentos, Pesquisa de Campo com visitas, observações, entrevistas gravadas para coleta de narrativas orais de antigos posseiros; descrição das observações em caderno de campo, transcrição, sistematização e análise, elaboração da Cartilha com as narrativas; execução de Projeto de leitura na Escola da comunidade; reflexões coletivas (componentes do projeto e professora da Escola) sobre as prática pedagógicas adotadas.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 A história que vira Cartilha

A história do PA Araras revela questões importantes para entender a territorialidade posseira no Araguaia, tornando-se referência na região por conta da trajetória que as famílias enfrentaram até chegar no assentamento. A organização posseira em torno da conquista da terra e defesa do território, no Araguaia, revela formas diversas de produção da vida. São agricultores familiares, assentados ou acampados, quebradeiras de coco, grupos étnicos e ou comunidades tradicionais, os que na perspectiva de Gonçalves (2004) citado por Silva Júnior *et. al.* (2018, p. 27) produzem um movimento de r-existência. Trata-se dos/as que querem terra para morar, trabalhar e sustentar a família, e por isso mesmo, essa r-existência é marcada por conflitos diversos, inclusive com assassinatos e chacinas de trabalhadores rurais, a mando de oligarcas, fazendeiros e empresas que querem a terra apenas para gerar lucros.

Assim, são processos que envolvem luta e resistência em áreas de posse de terras por famílias migrantes, que já vem sofrendo violentos e sucessivos processos de expropriação,

exploração, expulsão, além do enfrentamento da violência cotidiana, da polícia federal, da polícia do Estado, que nesta análise são aliados do fazendeiro e ou do empresário do agronegócio, da mineração ou outro. Viver nas terras do Araguaia sempre foi muito difícil, desde a década de 70, quando ocorreu um dos maiores massacres da história, cometido pelo Exército Brasileiro, contra homens e mulheres jovens, estudantes e outros profissionais, camponeses, no episódio conhecido como Guerrilha do Araguaia, ainda hoje na memória do povo camponês, todos/as condenados/as como “terroristas”.

É dentro desse ambiente de resistência e bravura do povo, que habita toda a região do curso do grande Rio Araguaia, que se situa o Projeto de Assentamento Castanhal Araras, banhado ao fundo pelo mesmo rio. Primeiro assentamento do sudeste do Pará, criado em 1987, forjado na luta pela terra, no pós-guerrilha, época em que dezenas de áreas de castanhais e fazendas estavam ocupadas por posseiros, visto como afronta as oligarquias da região. Para os posseiros; uma vitória, ver 92 famílias assentadas em lotes de 50 ha para criar e plantar. Posseiros e Sindicato forjam uma nova geografia na região, materializando outros territórios camponeses, chamados oficialmente de assentamentos. No caso do Assentamento Araras a figura do posseiro e do Sindicato de Trabalhadores Rurais de São João do Araguaia, foram determinantes na luta coletiva, na resistência, para conseguir a terra. É esse posseiro que segundo Guerra (2001, p. 42) “a construção de um padrão de vida conformado por uma cultura camponesa”, é determinante para a reprodução do posseiro, enquanto categoria social. E é no Sindicato que ele encontra a possibilidade de ter a terra. O movimento dos posseiros e a organização sindical inicialmente, compõem o universo dos Movimentos Sociais no Campo, em torno da luta pela terra nessa fronteira. Movimentos Sociais para Gohn (2007, p.335) são ações coletivas que sempre existiram, e sempre existirão, eles possuem estratégias diversas pelas especificidades de suas lutas, fazem denúncias e pressões diretas e indiretas.

Conta a memória posseira que o conflito se iniciou por volta dos anos 80, quando vários trabalhadores rurais sem terra e sem outra opção de vida, ocuparam parte das terras dos índios Gavião. Instala-se aí uma situação tensa, e como diz uma posseira, os índios tentaram expulsá-los por várias vezes, fazendo queima de barracos, plantações, o que despertou medo entre os posseiros. A narrativa da posseira Domingas Alves reafirma: “[...] *nós era ameaçado pelos índios, por que lá é indígena*” [...] “*só lá em cima no rumo da gurita [guarita], que eles tocaram fogo lá num bocado de casa*” (Fala da Sr<sup>a</sup> Domingas Alves, 2016).

A tensão se agrava e envolve outros interessados na solução do conflito. A Fundação Nacional do Índio (Funai), e a então Cia. Vale do Rio Doce (CVRD), começam a buscar formas de pacificação do conflito, que ameaçava a infraestrutura de exportação de ferro: a ferrovia Carajás e a

linha de transmissão de energia, cruzam a Terra Indígena. Aí é que procuram fazer a remoção dos posseiros, sem que ninguém saísse prejudicado.

O Grupo Executivo de Terras do Araguaia Tocantins (Getat), que atuava na época, hoje Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), em 1980 tentou solucionar a questão assentando os posseiros em outro setor que similarmente pertencia à reserva indígena, causando mais problemas. O embate se alongava, causando morosidade ao processo, o que levou os índios Gavião a paralisarem a Ferrovia (ALVES, 1995, p. 59), o que mexeu com a mineradora de Carajás. Fato que culminou, com a desapropriação do Castanhal Araras, e assentamento dos posseiros em 1987.

A figura 01 mostra a chegada dos posseiros cheios de esperança, no território conquistado: Castanhal Araras. Depois de uma longa luta, como posseiros na TI Mãe Maria, e mais seis meses de acampamento na sede do Getat, em Marabá, em condições sub-humanas, como narra o posseiro Raimundo Nonato Gomes (1991), durante o “Seminário Repensando a Pequena Produção Agrícola do Estado do Pará”, em Marabá, citado por Alves: “...onde a convivência era péssima, e vivendo debaixo de galpão, dormia quase que nem animal que dorme no sereno, mulher ganhou criança lá dentro, enfim, foi aquele sufoco...” (ALVES, 1995, p. 59).

**Figura 1:** 1987: Chegada das famílias no Projeto de Assentamento Castanhal Araras.



Fonte: Raimundo Conceição.

Enfim, a chegada em casa, contrariando a burocracia, devido a morosidade no assentamento das famílias, e à revelia do Estado, se mudaram definitivamente para a área onde seriam assentados pela chamada Reforma Agrária. Na chegada, dia 19 de dezembro de 1987, ainda se juntaram à dezenas de famílias posseiras, já moradoras da área. A decisão pela área, teve o peso da CVRD, como lembra Raimundo Barbosa, o nome das áreas avaliadas: “... então com 92 famílias o Araras dava pra comportar, então compraram a área, o decreto veio pra cima do Araras, por isso que ficou só o Araras, mas a intenção era a PRATA e UBÁ para completar, e se não desse a PASTORISA ia entrar no jogo para acabar de completar”. (Fala do Sr. Raimundo Barbosa, 2016).



Na chegada, as dificuldades foram muitas, e em *multirão*, fizeram um barracão onde funcionava tudo: escola, igreja e servia também para as reuniões. Entraram para os lotes, mesmo sem finalizar as estradas, como afirma o senhor Euzébio Valeriano:

*Oia, quando nós chegamo aqui as luta foi pesada, ainda não tinha estrada, inda não tinha estrada toda, inclusive eu entrei pra cá, daqui mermo, bem aqui mermo eu levei os meus porcos pra lá, só tinha vareda mermo, depois foram fazer ponte, não tinha ponte só a estrada mermo que eles fizeram pra nós.* (Fala do Sr. Euzébio Valeriano, 2016).

No início houve muita dificuldade, doenças como a malária, e durante muitos anos as famílias sofreram com esse problema, e até perderam entes queridos como afirma Domingas: “*Aqui nós sofreu muito com malária, quando nós entrou pra cá, ainda morreu gente de malária, dos nossos mesmo ainda morreu, morreu um primo do meu ex-marido de malária, aí enfrentamo muita dificuldade aqui dentro*” (Fala da Sr<sup>a</sup> Domingas Alves, 2016). O cultivo da terra a cria de animais diversos, a coleta da castanha, do cupuaçu, açaí e outros revelava uma agricultura familiar diversificada, lhes deram créditos para incentivos à produção. Araras foi uma das áreas contempladas com alguns projetos, como afirma seu Luís Gonzaga:

*teve muito projeto bom pra nos ajudar aqui desenvolver tudo, nos assegurar né, ainda hoje aqui acolá aparece promessas de projetos. Se hoje todo mundo que participou desse projeto que houve, as portas abriram muito para os povos, que cada um tiveram oportunidade de hoje está bem né, que cada um com sua boa morada, terrinha bem binificiada, com sua criação bem aumentada, tudo, todos receberam recursos suficiente para hoje se achar numa boa, terra bem localizada né, aí mais poucos asseguram. Mas chance houve tudo.* (Fala do Sr. Luís Gonzaga, 2016).

A pesquisa mostra que, nos dias atuais, permanecem poucos moradores do início do assentamento. Esses residem nos seus lotes, e vivem das benfeitorias que fizeram ao longo dos anos. Alguns vivem de aposentadoria, e a maioria dos novos moradores vivem da pecuária, atividade que prevalece no assentamento. A agricultura diminuiu, mesmo já tendo sido a base de renda dos moradores, hoje as terras se tornaram *fracas*, e o solo para voltar a produzir necessita de maquinários e adubos para fertilizar. Isso só é possível com o apoio do Governo, mas segundo os moradores, o único incentivo oferecido, é para pecuária, tornando cada vez mais difícil a agricultura diversificada. Como diz uma das leis da dialética, Araras se transforma no tempo e na história, as pessoas querem a terra para viver, criar a família, além do mais existem situações determinantes na vida das famílias, que as obrigam a tomarem outros rumos. Vimos que muitos foram embora, por motivos diversos: adoecimento e/ ou falecimento dos pais, mudança de estratégia de vida, mas outros ficaram, e contam que se deram bem, e que o acesso à terra é necessário. Conforme afirma o Senhor Francisco Rodrigues:

*Aqui criei o resto da minha família, que nasceu em Morada Nova. Ainda hoje moro em cima do lote, o povo fala que é pra vender, pra educar os filhos, tem que vender o lote, eu nunca fui preciso vender meu lote, eduquei meus filhos tudo em cima do lote lutando, até hoje eu tô aqui e não pretendo sair daqui. (Fala do Sr. Francisco Rodrigues, 2016).*

As lutas dessa gente foram válidas, como diz a narrativa acima. Existe um saldo muito bom. Lutar pela terra de forma organizada, constituir sindicatos fortes, garantir territórios camponeses, permitiu também políticas importantes de crédito, e principalmente de educação. Assentados, filhos, e netos desses posseiros lutadores, ocuparam espaços importantes, e se beneficiam hoje de direitos conquistados nessa luta. Identificam-se pelo menos 20 beneficiados com as políticas de educação. São mestres, especialistas, graduados ou graduandos ligados a esses heróis vivos. Para lembrar algumas dessas políticas: Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (Pronera), cujo resultado, foi a criação do curso de Educação do Campo na Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), a Escola Família Agrícola (EFA), o Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia (IFPA), Campus Rural de Marabá, a própria institucionalização da Unifesspa, 2013, no governo Dilma, foi um ganho que tem a ver com essa luta e resistência camponesa nessa região.

Convictos de que essa história precisa ser conhecida na escola, produzimos uma cartilha vislumbrando uma maneira didática de recontar a história e incentivar a leitura. As orientações teóricas, metodológicas do Curso de Educação do Campo da Unifesspa com sua dinâmica de alternância pedagógica provocaram um outro olhar, a cada vez que voltávamos do Tempo Universidade para nossas comunidades. O estranhamento do olhar, a desnaturalização de processos vividos foram exercícios desafiantes no processo formativo. Aprender com os mais antigos nos fez ouvir as narrativas, perceber as estruturas locais, as organizações das famílias e suas lideranças, exercício nos permitiu mergulhar na trajetória que levou a constituição do território camponês chamado oficialmente de Assentamento Araras, seus sujeitos, suas incidências na garantia da terra. Assim, a pesquisa como princípio educativo foi fundamental na organização do Tempo universidade e Tempo Comunidade. As pesquisas socioeducacionais I; II e III orientaram momentos de observação, escuta, além da vivência para assim sistematizar a história da Comunidade, da escola e os processos formativos existentes na comunidade, permitindo uma compreensão ampliada da realidade da educação na comunidade. Por fim orientaram que à luz das experiências do primeiro e do segundo tempo comunidade, construíssemos um material didático para a escola, o que resultou na construção coletiva da Cartilha “História da Comunidade Araras”.

O material foi construído e discutido com a professora da Escola, que fez parte da pesquisa, e concluímos que seria oportuno o uso do material nas aulas, por duas razões: por se tratar da

história local e o fato de crianças e jovens gostarem de revista em quadrinho. A seguir a Cartilha que foi produzida no 3º Tempo comunidade.

**Figura 02:** Cartilha produzida para uso como material Didático para a Escola.



Fonte: Arquivo particular do autor, 2017.

A Cartilha acima é um documento com registros da história das famílias posseiras, narrando desde a Terra Mãe Maria até o Araras. O trabalho contou com a participação de alunos, professores e narradores e foi distribuída aos moradores, ficando também, na escola do assentamento.

#### **4.2 Trabalhando com leitura na Escola José Cordeiro**

Na sequência os Estágios Docência I e II foram momentos de vivência intensa no interior da Escola e da sala de aula, o que nos deu uma visão do trabalho pedagógico desenvolvido ali. No início dos anos 90, uma pesquisa apontava, além de outras questões, um número elevado de pessoas não alfabetizadas na comunidade. De aproximadamente 680 pessoas com idade entre 7 e mais de 60 anos, 293 apareciam como não alfabetizadas (CEPASP, 1996, p. 38). Daí pudemos ver que a comunidade abraçou a luta por Escola e educação, desde 1987, e perdura até hoje. As famílias exigiam dos órgãos competentes, políticas de permanência na área, entre elas: educação, saúde, estradas, porto, assistência técnica, de maneira que atendesse todas as necessidades das famílias. Porém as obras de infraestrutura demoraram, especialmente a escola para crianças e jovens. A CVRD, ficara responsável entre outras coisas, pela construção da Escola, mas, somente em 91 a Escola José Cordeiro iniciou o trabalho, quatro anos depois. Mesmo com o prédio entregue a Prefeitura do município se negava a fazer funcionar a Escola, pagar professores e manter materiais necessários (serventes, merenda, livros, e outros materiais didáticos), sendo necessário acionar o Estado para assumir a escola. Enquanto isso as crianças estudavam de forma improvisada num barracão que a comunidade construiu, de uso comum, onde estudei quando criança, por ser filho de posseiro/a, e criado dentro do Araras.

A área de Letras e Linguagens no curso de Licenciatura em Educação do Campo, nos levou a desenvolver um projeto com leitura, com alunos do 6º e 7º anos. Conscientes de que a leitura é importante, fazíamos a crítica, questionando o que lê? Certos de que o ato de ler produz aprendizados importantes, decidimos trabalhar com as pesquisas realizadas sobre a história da comunidade e história da escola. Os textos do exercício da leitura eram as narrativas dos moradores da comunidade. Assim, fizemos leitura compartilhada, e logo em seguida a discussão do conteúdo lido, onde cada estudante compartilhou sua compreensão e interpretação da leitura, o que foi bem participativo. Esse exercício nos fez concluir que os estudantes se propõem a ler, e dependendo do que leem, se motivam. Observamos na experiência que eles valorizam muito quando o conteúdo lhes diz respeito. Percebemos ainda que gostaram da leitura por tratar de coisas que eles não sabiam, sobre a história do lugar onde moravam. A leitura causou impacto positivo entre os estudantes. O desafio seguinte foi produzir um momento com pequenos grupos onde pudessem reler e recriar a narrativa, expressando em desenhos e textos o conteúdo lido. Os resultados foram muito bons, além do exercício da leitura também proporcionou o exercício da escrita. Ao final do projeto, fizemos a culminância na escola, apresentamos os resultados as famílias, que manifestaram alegria ao se verem nas páginas da cartilha e de ver o assunto dentro da escola, como um ato de reconhecimento e valorização de suas histórias.

### **4.3 Educação do Campo: um projeto necessário para reafirmação dos territórios camponeses**

Nossa experiência na Escola José Cordeiro no assentamento Araras, reafirmou a importância de se ter uma educação diferenciada nas comunidades do campo. A escola onde havíamos estudado, voltamos como aluno da Universidade, com um olhar de dentro para dentro, o que nos permitiu perceber o verdadeiro significado de uma educação que contribua na formação do sujeito para a vida, uma perspectiva freireana. O estranhamento que havíamos falado no início só confirmou a educação do campo como um caminho a ser seguido. Sabemos que a escola rural, segue um modelo com carga horária determinada, conteúdos pré-estabelecidos, livros didáticos com temas de realidades distantes, professores que não fazem o diálogo com a realidade local. Essa escola produz estereótipos das pessoas que vivem no campo: atrasados, pobres e coitadas e não reconhece talvez a maior contribuição social, vinda da agricultura familiar: a produção de alimentos. Dessa forma é necessário a superação da escola rural e seus efeitos perversos, e construir uma escola do campo onde seja possível:

...uma educação com uma pedagogia própria, um currículo novo, uma educação que seja “do e para” o campo, comprometida com a realidade e os povos do campo, respeitando seus saberes, práticas, cultura e trabalhando para contribuir com a superação de suas necessidades de aprendizados. (PPC, 2018, p. 12)

Foi com essa inspiração que desenvolvemos um trabalho com a leitura de textos ricos da fala, da experiência, dos anseios, da participação e construção dos processos de sua própria história, que os estudantes passaram a conhecer a trajetória de resistência e enfrentamento dos trabalhadores/as do campo, assentados naquele território. Ali começaram a entender melhor a própria escola, cujo nome José Cordeiro foi escolhido pelas famílias, homenageando um dos posseiros que foi assassinado naquele momento de enfrentamento. Os textos das leituras eram as narrativas dos e das posseiros transformadas em uma cartilha, e que portavam elementos fortes da história vivida até chegar aquele momento. A Cartilha narra a história na forma posseira de falar, por que é esse sujeito quem faz a narrativa, ele/a que esteve no cotidiano da luta, e aí está o trunfo para o trabalho com a leitura, escrita e reescrita, no sentido de buscar o sentido das palavras e expressões usadas pelos/as posseiros/as. A figura 04 mostra estudantes construindo coletivamente outra cartilha, recriando a narrativa sem perder os conteúdos, a partir da interpretação deles/as.

**Figura 03:** Registros dos momentos de leitura e discussão com alunos.



Créditos: Adenilson Cavalcante e Sandra Matias, 2018.

A experiência traduziu um exercício interdisciplinar que mostrou que é possível trabalhar com história, geografia, língua portuguesa e produção textual. Esse trabalho revelou que a escola pode trabalhar articulando professores de várias áreas, uma vez que, tem conteúdo para todas as áreas. No nosso caso trabalhamos com leitura, interpretação e escrita de texto no que chamamos de recriação.

O trabalho na escola do campo é fundamental, desde que as práticas pedagógicas, aqui compreendidas como ações de ensino-aprendizagem planejadas pelo professor em diálogo com o conjunto de sujeitos partícipes da escola, e utilizadas pelo educador, levem a conhecimentos significativos, que forme homens e mulheres sensíveis, solidários, com capacidade crítica e autonomia. Daí, partindo do uso da pesquisa como princípio educativo como preconiza a educação do campo, sugerimos algumas dessas práticas:

Promover visitas com alunos/as a experiências diversas, seja de caráter produtivo, cultural, ambiental e outras; ouvir relatos de narradores/as diversos, seja na escola, seja *in loco*, desenvolver o exercício da escrita e reescrita, descrever o observado nas visitas, socializar o observado, trabalhar com a memória, discutir e interpretar em sala de aula. Vale ressaltar que ao priorizar práticas de

pesquisa, com observação de espaços e escuta de sujeitos da comunidade, contribui para a valorização de formas de vida e trabalho que são tão importantes quanto outras, percebendo diferentes processos vividos e produzidos na vida coletiva e individual. Trata-se, portanto, de estudos contextualizados, não fragmentados, apontando para a interdisciplinaridade, tão pretendida na educação do campo. Essas práticas educativas nas escolas do campo, reinventam e ressignificam a escola, tornando-a um espaço a serviço da comunidade, de defesa daqueles sujeitos e seus territórios, porque valoriza saberes, conhecimentos e práticas culturais e reafirmam a vida nos territórios.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do Projeto de Assentamento Araras, mostra singularidades da territorialidade posseira na região do Araguaia. Relevante experiência sem a qual não se pode compreender a territorialização camponesa no sudeste do Pará. É necessário que façamos uma viagem ao tempo para conhecer desde quando “as terras não era de dono” (OLIVEIRA, 2017, p. 35), que foram apropriadas pelas oligarquias agrárias da região durante a exploração, principalmente da castanha. Nesse período, o movimento organizado em torno da defesa da posse da terra, foi constituído por uma categoria importante na região, até o início dos anos 90: posseiros/as. Categoria fundamental na tomada das terras das oligarquias da castanha, tema muito bem tratado por Emmi (1999), e para isso foi determinante a tomada dos sindicatos tutelados ao Estado, que atuavam para as oligarquias. Somente em 1985 os posseiros elegeram uma outra direção da chamada Oposição Sindical, liderada pelo agricultor Almir Ferreira Barros, trazendo o sindicato para apoiar a luta posseira. Alves (1995, p. 58), afirma que a partir daí o debate sobre os conflitos se ampliou, tomando outras dimensões, extrapolando as duas áreas (Mãe Maria e Araras), ocupou ruas, praças públicas, gabinetes, parlamento, senado, entidades, com dezenas de denúncias, cartas abertas, protestos, etc., até que se resolveu a questão.

Trabalhar a história do Projeto de Assentamento Araras dentro da sala de aula, foi uma experiência que proporcionou muitas reflexões e aprendizados, e nos leva a reafirmar a importância da educação do campo como prática nas comunidades camponesas. A execução do Projeto de Leitura a partir da “história da comunidade” mostrou resultados importantes: a motivação dos/as estudantes em sala de aula, a valorização da história dos sujeitos, o diálogo com os saberes e a cultura local, e ainda a produção de conhecimentos significativos, utilizando práticas pedagógicas que primam pela escuta do local, observação *in loco*, valorização dos sujeitos e suas histórias de vida, suas narrativas, que são extremamente esclarecedoras de processos sociais.

Esse trabalho contribuiu na produção de material didático, como mais uma opção, para que professores evidenciem elementos da realidade dos alunos, usando conhecimentos dos avós e pais

destes estudantes, aqueles que de fato ajudaram a construir a comunidade. Com isso, não deixamos que histórias e memórias passem por processos de apagamento, principalmente a história local, as lutas enfrentadas. Outra relevância social, foi a mobilização da comunidade em torno dessa sistematização, revigorando sentidos da luta posseira no Araguaia, o que esperamos motivar novas escritas, deixando claro que aqui não é para encerrar, mas para provocar e despertar outras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Ailce Margarida Negreiros. **Araras: na exceção da lei e na marra**. 1995. Mimeo. Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Pará, Marabá, 1995.
- CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo. *In: CALDART, Roseli Salette et al. **Dicionário da Educação do Campo***. 3. ed. 3. reimpr. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013. p. 257-265.
- CEPASP. **Em Busca do desenvolvimento Sustentável**. Marabá-PA, 1996
- EMMI, Marília. **A Oligarquia do Tocantins e o Domínio dos Castanhais**. Belém: UFPA/NAEA, 1999.
- FECAMPO. **PPC de Educação do Campo**. Marabá-PA, UNIFESSPA. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GUERRA, Gutemberg Armando Diniz. **O posseiro da fronteira: campesinato e sindicalismo no Sudeste Paraense**. Belém: UFPA/NAEA, 2001.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais, Política e Educação. *In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Orgs.). **Educação e Movimentos Sociais: novos olhares***. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- HÉBETTE, Jean. **Cruzando a fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia**. Vol. I. Belém: EDUFPA, 2004.
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. São Paulo: Ed. Contexto, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1992.
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. *In:* CALDART, Roseli Salet; *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. 3. Reimpr. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013 p. 324-330.

OLIVEIRA, Cledeneuza Maria Bizerra. “**Sou filha de quebradeira de coco**”. Alfredo Wagner Berno de Almeida (Ed.). Rio de Janeiro: Casa 8, 2017.

SILVA, Marlon Lima da; TOURINHO, Helena Lúcia Zagury. Território, territorialidade e fronteira: o problema dos limites municipais e seus desdobramentos em Belém/PA. **urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana (Brazilian Journal of Urban Management)**, 2017 jan./abr., 9 (1), 96-109. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/urbe/v9n1/2175-3369-urbe-2175-3369009001AO09.pdf> Acesso em: 23 mai. 2020.

SILVA JÚNIOR, Amintas Lopes da *et al.* (Orgs.). **Educação do Campo, agroecologia e questão agrária: a experiência do curso de residência Agrária na construção do IALA Amazônico**. Marabá-PA: Iguana, 2018.

SILVA, Raimunda Maria Santos da. **Agricultura familiar e as estratégias de manejo dos antigos castanhais no Pará**. Nova Friburgo: Editora Fross, 2019.

#### **FONTES ORAIS:**

BARBOSA, Raimundo. 58 anos, tesoureiro da AGRIMAR, P. A. Castanhal Araras, São João do Araguaia, 28/09/2016.

MEDEIROS, Euzébio Valeriano, 73 anos, morador Antigo da Comunidade, P. A. Castanhal Araras, São João do Araguaia, 05/10/2016.

SILVA, Luís Gonzaga da. 74 anos, dirigente da Igreja Católica e morador antigo do P. A. Castanhal Araras, São João do Araguaia, 23/10/2016.

SILVA, Francisco Rodrigues da. 67 anos, morador Antigo da comunidade, P. A. Castanhal Araras São João do Araguaia, 07/10/2016.

SOUSA, Domingas Alves de. 57 anos, moradora antiga da comunidade, P. A. Castanhal Araras, São João do Araguaia, 15/09/2016.

*Submetido em: 27 de abril de 2020.*

*Aprovado em: 24 de maio de 2020.*