

SEMEREI SCALABRIN

**CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PELA TRANSAMAZÔNICA:  
ressignificando o saber cotidiano e as práticas educativas  
de educadores(as) do Campo**

Natal - RN, 2008





**FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA ESTRATÉGIA DE PENSAMENTO E  
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO  
GRUPO DE ESTUDOS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM  
MOVIMENTO - GEPEM**

**CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PELA TRANSAMAZÔNICA:  
ressignificando o saber cotidiano e as práticas educativas de  
educadores(as) do campo**

Orientanda: Rosemeri Scalabrin

NATAL  
Julho de 2008



SEMERI SCALABRIN

**CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PELA TRANSAMAZÔNICA:  
ressignificando o saber cotidiano e as práticas educativas de  
educadores(as) do campo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculada à Linha de Pesquisa Estratégias de Pensamento e Produção do Conhecimento, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de mestre, sob orientação da Profa. Dra. Irene Alves de Paiva.

**NATAL  
2008**



JOSEMARI SCALABRIN

**CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PELA TRANSAMAZÔNICA:  
ressignificando o saber cotidiano e as práticas educativas de  
educadores(as) do campo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculada à Linha de Pesquisa Estratégias de Pensamento e Produção do Conhecimento, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de mestre, sob orientação da Profa. Dra. Irene Alves de Paiva.

Aprovada em: 21/07/2008

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Irene Alves e Paiva  
Orientadora

---

Profa. Dra. Mônica Castagna Molina .  
Examinadora Externa

---

Profa. Dra. Marta Maria Castanho Pernambuco  
Examinadora Interna

---

Profa. Dra. Ana Lúcia Aragão  
Examinadora Suplente



## **Este trabalho é dedicado**

a meus queridos pai e mãe, Arlindo Scalabrin e Lourdes Ganzer Scalabrin, que me ensinaram a aprender e a questionar, a amar e a respeitar nossas raízes; que souberam me encaminhar para a vida; que apoiaram incondicionalmente minhas escolhas;

a meu querido companheiro, Edmilson, pelo respeito que se constituiu entre nós, pela liberdade de alçar vôos em busca de novos horizontes e pelo apoio incondicional, pelo ontem e pelo hoje sempre renovado;

às minhas queridas irmãs e cunhadas, que de forma direta ou indireta, estiveram muito presente em minha vida, incentivando e apoiando cotidianamente para que eu pudesse suportar estar distante. E, também, pelo carinho e proteção;

a todos/as os/as educadores/as do PRONERA e atores sociais da Transamazônica, que estiveram juntos construindo os caminhos da Educação do-no Campo do Estado do Pará.



## AGRADECIMENTOS

A **Irene Paiva**, orientadora e companheira, os maiores e mais sinceros agradecimentos. Sua confiança e orientação foram capazes de me fazer buscar um amadurecimento intelectual que me impulsionou ao constante exercício da liberdade e autonomia, descobrindo os caminhos da pesquisa. Sua clareza, solidariedade e estímulo me permitiram vencer as inseguranças desse processo.

A **Marta Pernambuco**, por ser uma interlocutora sempre presente, a quem devo parte de minha formação docente. Suas aulas e suas observações permitiram profundas reflexões que me levaram a perceber questões relevantes, ajudando-me a descobrir o mundo da pesquisa.

A **Ana Lúcia Aragão**, professora rigorosa e amiga de todas as horas, que compartilhou dores, saudades e também momentos de descontração, cumplicidades e a alegria de viver, desvelando os encantamentos da descoberta de saberes acadêmicos significativos para a ação como pesquisadora. Suas contribuições foram essenciais para essa construção.

A **Lu e Georgina**, que compartilharam comigo vida, sonhos, saudades, trocas e construções, pela convivência cotidiana tanto na ação educativa nos projetos do PRONERA quanto na construção de novos saberes no processo de vivência em Natal. Suas amizades, sugestões e contribuições foram fundamentais para meu amadurecimento profissional.

A **Selma, Inês, Nil e Simplício**, que me acolheram no período em que estive entre Natal e Belém. Nossos constantes estudos e reflexões contribuíram para o amadurecimento intelectual. Nossa amizade tornou menor a distância de casa.

A **Saimonton**, um agradecimento especial pela troca que se estabeleceu entre nós a partir de estudos no mestrado e na docência, pela afinidade no uso da tecnologia à distância e pelo desejo comum de busca da auto-superação. Sem suas críticas, observações e contribuições o trabalho não seria o mesmo.

À amiga e profissional **Aparecida**, pelas contribuições e cuidadosa revisão do texto.



**Práticas do GEPEM** – Grupo de Estudos de Práticas

Educativas em movimento, pelas discussões estimulantes que muito me ajudaram no desenrolar deste trabalho.

A **Ieda e Nazaré**, pela solidariedade e atenção que me foi dispensada na busca do material do tempo-comunidade, relatórios e documentos do Curso Magistério da Terra. A vocês, meus carinho e agradecimento especial.

A **todos/as os/as educadores/as-educandos/s** que se dispuseram a discutir comigo sobre suas práticas educativas, às **lideranças dos movimentos sociais e ao assegurador do INCRA**, que dispuseram de um tempo preciosos de suas agendas, concedendo-me entrevistas, ajudando-me a registrar a história da Educação do-no Campo na Transamazônica.

À **CAPES e à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação** da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pela bolsa concedida, o que facilitou a realização da pesquisa.



Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

---

## **Ilusões de Vida**

Francisco Otaviano

Quem passou pela vida em branca nuvem  
E em plácido repouso adormeceu;  
Quem não sentiu o frio da desgraça,  
Quem passou pela vida e não sofreu,  
Foi espectro de homem - não foi homem,  
Só passou pela vida - não viveu.





## **OS DA EDUCAÇÃO PELA TRANSAMAZÔNICA:**

ano e as práticas educativas de educadores(as) do campo. 2008. 166 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

## **RESUMO**

Este trabalho resgata os caminhos da educação pela Transamazônica e analisa as práticas educativas de educadores/as-educandos/as do campo desenvolvidas nos espaços educativos dos assentamentos, focalizando a relação teoria-prática e ação-reflexão-ação que envolve os tempos escola-comunidade e as ações do tempo-comunidade do Curso Magistério da Terra na Transamazônica (2005/2008), com o objetivo de preparar e qualificar educadores/as para atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental/séries iniciais e Educação de Jovens e Adultos e disseminar os princípios e pressupostos da Educação do-no Campo. Na perspectiva de assegurar um perfil profissional, ancorado na autonomia e na emancipação, capaz de transformar a realidade, os atores desencadeiam uma formação profissional e continuada, articulada à organização social, com vistas a proporcionar as condições para o desenvolvimento de uma docência dinâmica, pautada na interdisciplinaridade, na práxis, na relação democrática entre educador/a e educando/a e na afirmação da tríade Campo - Educação do-no Campo - Políticas Públicas, de modo a contribuir para a construção do projeto de desenvolvimento do campo, segundo a visão dos atores sociais da Região. A análise das práticas educativas é produto da reflexão realizada pelos/as educadores/as-educandos/as e da observação traduzida pela participação em reuniões, oficinas, encontros e no tempo-escola, nos quais se destacam os processos vivenciados no Curso pelo grupo, a transformação da cultura da sala de aula nos assentamentos, a participação ativa, por meio do engajamento social que se concretiza pela dinâmica desenvolvida no tempo-comunidade. Esse engajamento gera experiências e aprendizados diferenciados, que se refletem nas práticas educativas desenvolvidas pelos/as educadores/as-educandos/as. O estudo leva em conta as tensões, os conflitos e os aprendizados com relação ao aspecto teoria-prática, aos desafios, ao diálogo e à docência.

**Palavras-chaves:** Educação do Campo; Práticas Educativas; Formação de educadores do Campo.



## RESUMEN

Este trabajo recupera los caminos de la educación por la *Transamazonica* y analiza las prácticas educativas de educadores(as)-educandos(as) del campo, desarrolladas en los espacios educativos de los asentamientos, con el foco en la relación teoría-práctica y acción-reflexión-acción que involucran el tiempo-escuela y el tiempo-comunidad del Curso de Magisterio de la Tierra en al *Transamazonica* (2005/2008), con el objetivo de preparar y cualificar educadores(as) para actuar en la Educación Infantil, Enseñanza Básica/ primaria y Educación de jóvenes y adultos y diseminar los principios y presupuesto de la Educación del y en el Campo. En la misma perspectiva de garantizar un perfil profesional, anclado en la autonomía y en la emancipación, capaz de transformar la realidad, los actores desencadenan una formación profesional Continua, articulada a la organización social, con el objetivo de proporcionar las condiciones para el desarrollo de una docencia dinámica, fundada en la interdisciplinariedad, en la praxis, en la relación democrática entre educador(a) y educando(a) y en la afirmación de la triade Campo, Educación del-en el Campo y Políticas Públicas, de manera a contribuir para la construcción del proyecto de desarrollo del Campo, según la visión de los actores sociales de la Región. El análisis de las prácticas educativas es producto de la reflexión realizada por los/ las educadores(as)-educando(as) y de la observación traducida por la participación en reuniones, talleres, encuentros y en el tiempo-escuela, en los cuales se destacan los procesos vividos en el Curso por el grupo, la transformación de la cultura de la aula en los asentamientos, la participación activa, por medio del compromiso social que se concreta por la dinámica desarrollada en el tiempo-comunidad. Ese compromiso genera experiencias y aprendizajes diferenciados, que se refleja en las prácticas educativas desarrolladas por los/ las educadores(as)-educando(as). El estudio lleva en cuenta las tensiones, los conflictos y los aprendizajes con respecto al aspecto teoría-práctica, a los desafíos, al diálogo y a la docencia.

**Palabras-llave:** Educación del Campo; Prácticas Educativas; Formación de educadores del campo.



## LISTA DE SIGLAS

- CEB's - Comunidades Eclesiais de Base
- CED – Centro de Educação
- CSE – Centro sócio-Econômico
- FVPP – Fundação Viver Produzir e Preservar
- FETAGRI – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Pará e Amapá
- GEPERUAZ – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- MPST – Movimento pela Sobrevivência na Transamazônica
- MDTX – Movimento pela Defesa da Transamazônica e do Xingu
- ONG – Organização Não-Governamental
- PPP – projeto Político-pedagógico
- PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- UFPA – Universidade Federal do Pará
- PROAMBIENTE – Programa de Desenvolvimento Sócio-ambiental da Produção Familiar Rural
- PRONAF – Programa Nacional de Valorização da Agricultura Familiar



## ÍNDICE GERAL DE TABELAS

**Tabela 01** – População assentada que frequenta a escola – Brasil, Região Norte e UF ..... 33

**Tabela 02** – Nível de participação social dos/as educandos/as do Curso ..... 89

**Tabela 03** – Classificação de educandos/as docentes por atuação ..... 91





## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Quadro 01 – Programação da Oficina Pedagógica para 9ª Alternância</b><br>..... | 97  |
| <b>Quadro 02 – Programação do Tempo-escola</b> .....                              | 100 |



## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>Educação do-no Campo: uma história vivenciada</b>  | <b>14</b>  |
| <b>I) Contextualizando a Educação do-no Campo na Transamazônica</b>   | <b>28</b>  |
| 1) Os antecedentes da luta pela educação  | 29         |
| 2) A luta pela Educação do-no Campo e sua efetivação  | 37         |
| 3) A experiência das Casas Familiares Rurais  | 42         |
| 4) A experiência do PRONERA no Pará/ Transamazônica   | 46         |
| <b>II) Inscrevendo o Curso Magistério da Terra na Transamazônica</b>  | <b>68</b>  |
| 1) Configurações, origem e significado do Curso   | 69         |
| 2) A concepção do Curso   | 70         |
| 3) A organização curricular do Curso  | 80         |
| 4) A formação: perfil de educadores/as do Campo   | 85         |
| 5) Os sujeitos que compõem o Curso Magistério da Terra  | 89         |
| 6) A dinâmica pedagógica do Curso Magistério da Terra   | 93         |
| a) O tempo-escola   | 94         |
| (I) A preparação do tempo-escola  | 94         |
| (II) A realização do tempo-escola   | 99         |
| (III) As dificuldades vivenciadas no tempo-escola   | 101        |
| (IV) Os desafios da formação: interface entre os projetos de alfabetização/escolarização e Curso Magistério a Terra | 103        |
| (V) Os encontros de avaliação do tempo-escola   | 104        |
| b) O tempo-comunidade   | 106        |
| (I) As ações na comunidade e na docência  | 106        |
| (II) As atividades do estágio   | 111        |
| <b>III) O Aprendizado das Práticas</b>  | <b>115</b> |
| 1) A relação entre tempo escola e tempo-comunidade  | 115        |
| 2) A interface entre os projetos do PRONERA   | 134        |
| <b>Práticas Educativas: algumas considerações</b>   | <b>154</b> |
| <b>Referências</b>  | <b>161</b> |
| <b>Anexos</b>   |            |
| <i>Anexo 01: Municípios de atuação e ações da Fundação Viver, Produzir e Preservar, na Transamazônica</i>           |            |
| <i>Anexo 02: Teia/Rede do conhecimento do Curso Magistério da Terra</i>   |            |
| <i>Anexo 03: Síntese do perfil dos/as educadores/as-educandos/as do Curso</i>                                       |            |

# *Educação do-no Campo: uma história vivenciada*





## Campo: uma história vivenciada

Nasci no campo do Sul do país; vivi no campo da região Norte. Na Transamazônica estão as raízes, a história; na terra, na floresta, nas águas, nas estradas, no engajamento os movimentos sociais do campo, a relação com o outro. É aqui, neste lugar, que me encontro, me questiono, me completo e acredito estar participando da construção de um modelo de Educação do e no Campo<sup>1</sup>.

Desde muito pequena, sempre gostei de estudar. Apesar das dificuldades de acesso ao ensino, agarrei todas as oportunidades que surgiram ao longo da vida. A minha trajetória na educação, como a de outras crianças e jovens do campo na Transamazônica, foi marcada pela descontinuidade, ora pela ausência de escola no lugar onde morávamos, ora pela falta de professores/as. Por conta disso, freqüentei a escola aos 6 anos como aluna “encostada” (sem matrícula) e aprendi a ler em revistas de fotonovela e cursei os quatro anos das séries iniciais com 7, 9, 12 e 13 anos, respectivamente. Paralelo a atividade da escola e nos períodos em que não tínhamos professor/a, trabalhávamos na agricultura.

O sonho de continuar os estudos me levou a sair do campo, portanto passar a morar na sede do município – onde cursei o Ensino Fundamental, entre 18 e 21 anos – e, depois, para cidade de médio porte, pois na região Transamazônica não havia Ensino Médio. Porém, a dificuldade em conciliar trabalho e estudo me levou a optar pelo trabalho. Aos 24 anos, já residindo na capital do Estado do Pará e atuando em ONG's, concluí o Ensino Médio e, aos 26 anos, ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Essa realidade histórica que excluiu grande parcela da população do campo dos direitos básicos, entre os quais se destaca a educação, foi o elemento estimulador do meu engajamento social e político. Nesse processo, a participação ativa me proporcionou perceber as situações-limite que vivíamos no campo da região Transamazônica como consequência do abandono do projeto de Colonização, pelo Governo Militar.

Discutindo sobre situação-limite, Paulo Freire (1982), em sua obra Pedagogia do Oprimido, define-a como uma situação que desafia a prática dos

---

<sup>1</sup> As expressões **do** e **no** são compreendidas como algo diferente, que precisa ser afirmado sempre. Dessa forma, **no campo**, significa que “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” e **do campo**, que “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26).





que se torna necessário enfrentá-la e superá-la para prosseguir. Para ele, as situações-limite não devem ser contornadas, mas analisadas, enfrentadas e estudadas em suas múltiplas contradições, sob pena de reaparecerem mais adiante, com força redobrada. E foi por isso que o “Movimento pela Sobrevivência na Transamazônica” se pôs a organizar lutas em prol de políticas públicas para a Região e desenvolver experiências educativas pautadas no princípio da alternância de tempo-espaço.

O caminho percorrido na educação vem sendo construído de forma coletiva, em diversos tempos, apontando na direção da cidadania, da criticidade e da autonomia organizativa dos/as agricultores/as familiares da Transamazônica, o que foi possibilitando percebermos a origem dos problemas sociais fazendo emergir inicialmente a mobilização coletiva em prol de mudanças e, processualmente, a organização social.

É por isso que posso afirmar que ao aprendizado no seio familiar (o trabalho e a vida na agricultura familiar) somou-se o conhecimento construído nos espaços comunitário, sindical e político, os quais promoveram o engajamento social e o interesse pela educação, de tal modo que sempre estiveram conectados aos conhecimentos sistematizados na Academia. Daí a minha atuação como educadora, preocupada com a Educação do-no Campo e, no meu fazer de pesquisadora, tomar como objetivo a compreensão e a análise de uma experiência vivenciada.

Nesse sentido, o meu interesse pelo tema proposto nesta pesquisa advém de dois tipos de experiência de vida. A primeira, vivida nos movimentos sociais do campo em lutas pela permanência na terra com o Projeto de Colonização da Transamazônica, e a segunda, vivenciada nas organizações não-governamentais atuantes no âmbito da agricultura familiar e da educação popular nessa Região.

Com relação ao primeiro tipo de experiência, é claro que ela faz parte da luta pela Reforma Agrária, a qual envolve aspectos econômicos, políticos e sociais frente à estrutura fundiária do país<sup>2</sup>. Nesse contexto, para responder à luta social, o Governo Militar implementou medidas paliativas, como o Projeto de Colonização<sup>3</sup>,

---

<sup>2</sup> José Tavares dos Santos aborda essa questão no artigo “Parado por 500 anos: entre os países continentais, o Brasil é o que menos mexeu na propriedade da terra”, acesso em 26/05/08: [http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/reforma\\_agraria/historia.html](http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/reforma_agraria/historia.html).

<sup>3</sup> Do ponto de vista econômico, a Região sempre foi vista pelo regime como secundária, tanto que a partir de 1975, o governo sumiu da área. “As pessoas ficaram jogadas numa situação precária: um clima extremamente quente, com chuvas violentas e duradouras, estradas de terra como única e infra-estrutura, que em outras partes do país seria considerada de calamidade natural. Foi o caos total, mas nós resistimos”, afirma Portugal em entrevista concedida ao Jornal Consciência (2004).



ape à pressão social para a distribuição justa da terra em todo o país.

Foi nessa teia de conflitos que iniciei a militância em grupos religiosos ligados às Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), tendo como fio condutor a Teologia da Libertação, engajando-me, posteriormente, na delegacia sindical da vicinal onde morávamos e na criação do Sindicato de Trabalhadores Rurais. Mais tarde participei da organização da articulação regional denominado Movimento pela Sobrevivência na Transamazônica (MPST), criada a partir da força de entidades e instituições locais, como: sindicatos, associações, movimento de mulheres e jovens, entre outros e, também, da organização do Partido dos Trabalhadores.

Participando desses espaços, a vida me ensinou muito cedo que era necessário lutar contra a exclusão e que o acesso à educação seria fundamental para construir um "quefazer" capaz de instrumentalizar as ações sócio-políticas dos/as militantes, pautado na "dialeção permanência-mudança que torna o processo educativo 'durável'", pois todo ser humano é um ser do "que fazer", isto é, um ser que, transformando o mundo com o seu trabalho, recria o mundo. (FREIRE 1982, p. 15-85).

Esse processo me fez compreender que o diálogo entre os oprimidos, como defendera Paulo Freire (1982), é parte indispensável para a construção da autonomia e da emancipação. Para isso, precisamos nos libertar do opressor que está em cada um de nós. Essa busca se tornou parte dos meus desafios e saberes sobre como produzir e mediar a produção do conhecimento, pela necessidade de uma relação dialógica entre fazer, sentir, refletir, viver...

Com relação ao segundo tipo de experiência vivenciada, eu coordenava projetos educacionais no Estado do Pará e na Região Amazônica, que me colocaram diante do desafio de pensar a política educacional e, também, a Educação do-no Campo. Assim, atuei:

- na Educação Popular, no Centro de Apoio ao Movimento Sindical e Popular do Estado do Pará, criado para desenvolver a formação de militantes;
- na Educação Sindical, Básica e Profissional do Projeto Vento Norte, desenvolvida pelas Escolas Sindicais Amazônia e Chico Mendes/CUT, as quais, a partir de meados dos anos 90, deixaram de desenvolver apenas formação sindical e passaram a atuar na Educação Básica e Profissional, em função do agravamento da crise do trabalho e frente à reestruturação produtiva em curso no país;



Adultos, no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Estado do Pará pelo Instituto AJURI, por meio do Mova Ajuri Pará, atuante em 35 municípios do estado, o qual alfabetizou, em dois anos, cerca de 22 mil jovens e adultos do campo e da cidade;

- na Educação do-no Campo, em diferentes Projetos do Programa Educação Cidadã na Transamazônica<sup>4</sup>, desenvolvidos pela Universidade Federal do Pará (UFPA) em parceria com os movimentos sociais da Região e o Instituto de Colonização na Reforma Agrária (INCRA), vinculados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com atuação no âmbito da Alfabetização de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental e Médio. Este Programa, criado em 1998 pelo Governo Federal em resposta à mobilização e à pressão dos movimentos sociais do campo de todo o país, tem como objetivo possibilitar que as famílias beneficiadas com a Reforma Agrária tenham acesso à educação nos assentamentos, “criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável” (Manual de Operações, 2004, p. 4). Para sua viabilização, são celebrados convênios entre o INCRA e instituições de Ensino Superior dos estados e os movimentos sociais do campo. Nesse sentido, o Programa vem realizando ações e reflexões sobre as experiências materializadas em inúmeros estados brasileiros, provocando “[...] a aceleração tanto do debate quanto das ações da Educação do e no Campo” e a articulação “Por uma Educação do-no Campo” é o espaço constituído pelos movimentos sociais do campo, que aglutina suas proposições e experiências (MOLINA, 2004, p. 61).

O envolvimento e o compromisso com tais práticas e a crença nelas foram me deixando cada vez mais interessada e acreditando que estávamos construindo um caminho possível. A preocupação em tornar essas experiências base para as políticas públicas educacionais também esteve presente.

Os desafios foram muitos: iam desde a diversidade cultural e social da população do campo (composta por caboclos, indígenas, ribeirinhos, pescadores, construtores navais artesanais, extrativistas e agricultores familiares migrantes), à

---

4 O Programa Educação Cidadã na Transamazônica tem se constituído um espaço de aglutinação de vários projetos desenvolvidos pelos Campi (pólos regionais de Altamira, Itaituba, Santarém, Bragança, Tucuruí, Castanhal e Abaetetuba), por meio de uma ação de extensão da UFPA, em parceria com os movimentos sociais e as prefeituras (UFPA, 2004).



, construirmos um outro modelo de educação e de desenvolvimento no campo da região Amazônica.

Baseada em minhas vivências como educadora, poderia ter escolhido qualquer uma das experiências de que participei, entretanto, a afinidade com o campo e as experiências educativas junto a sua população me fizeram entender o quão desafiador seria pesquisar as práticas educativas de educadores/as do campo, num Curso que propôs desenvolver uma formação em nível médio para professores/as do campo fundamentado em princípios que visam articular teoria e prática, a ação e a reflexão.

Nesse contexto, optei por analisar e compreender mais aprofundadamente as ações desenvolvidas na experiência vivenciada no PRONERA e as práticas educativas de educadores/as do campo, educandos/as do Curso Magistério da Terra na Transamazônica.

Assim, na atuação em ações da Educação do-no Campo, participando de reuniões, seminários, cursos, debates, visitando as turmas e ministrando aulas para educadores/as do campo e atuando como professora no Curso Magistério da Terra, refletíamos sobre essa postura teórico-filosófica. Ao construirmos juntos essa educação, uma questão que sempre inquietava ao grupo e a mim, em particular, era: como os sujeitos estavam se apropriando dela e como a colocavam em prática? A formação em serviço estava contribuindo com o quê?

Partindo de tais inquietações, o objetivo desta pesquisa foi analisar as práticas educativas desenvolvidas pelos/as educadores/as-educandos/as do Curso Magistério da Terra, por ser uma experiência situada no âmbito da formação de professores/as, em nível médio, envolvendo 150 educandos/as de 19 assentamentos situados em oito municípios da região Transamazônica, organizado em três pólos (Pacajá, Altamira e Medicilândia) cada um com uma turma de 50 educandos/as assentados/as. Esse Curso teve como intencionalidade formar educadores/as do campo “sintonizados e comprometidos com a transformação da educação e da realidade social da Região, ancorados na educação libertadora” (UFPA, 2005, p. 13).

A escolha do Curso deve-se ao fato dele compor o Programa Educação Cidadã na Transamazônica, ligado ao PRONERA, o qual propõe interface entre os projetos de alfabetização e escolarização dos/as assentados/as, já que os/as educandos/as, ao cursarem o Ensino Médio, também atuam como educadores/as





pelo qual os/as denominamos de educadores/as-educandos/as neste trabalho.

Desse processo, emergiu a questão geral e norteadora deste trabalho: em que medida o acesso ao conhecimento sistematizado na área de formação de educadores/as do campo tem suscitado novas formas de abordagem do conhecimento na atuação docente?

Sendo assim, me propus a investigar se as práticas educativas desenvolvidas nos assentamentos condiziam com o proposto no projeto político-pedagógico do Curso, visto que o debate no âmbito da educação, em especial sobre a formação de professores/as, tem apontado para a necessidade de superação da visão que enfoca teoria e prática como unidades em si mesmas, isoladas uma da outra.

O Curso objetivava afirmar o entrelaçamento dessas duas dimensões, em que teoria tem a ver com saber, mas um saber sobre um fazer e prática tem a ver com um fazer, mas um fazer de um saber. O que tento apontar é que a articulação entre teoria e prática, num curso que propõe práticas dialógicas e coletivas, pode introduzir mudanças na forma de intervenção, as quais se dão no fazer e refazer das práticas cotidianas. Considero, também, as tensões e os conflitos que se manifestam nesse processo por compreendê-los como propiciadores da reflexão e da reorganização das práticas.

Os principais interlocutores na análise das práticas educativas de educadores/as do-no Campo foram: Paulo Freire (1980, 1982, 1983, 1987, 1991, 1992, 1996), Mônica Molina (1988, 2003, 2004) e Miguel Arroyo (1998, 2001, 2004).

Arroyo, em suas diversas produções publicadas no âmbito da “Educação Básica e Movimentos sociais do campo”, destaca a ação dos movimentos sociais como um campo de lutas, em que a educação é vista como um direito.

Molina, pelo fato de discutir a educação e o desenvolvimento como questões indissociáveis, demonstrando que o conceito de campo está em disputa, portanto, precisando de afirmação da tríade: Campo - Educação do Campo e Políticas Públicas no Campo, questões essas discutidas em sua tese “A Contribuição do PRONERA na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável”.

Paulo Freire, por meio do estudo de várias obras – entre as quais se destacam “Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia da Esperança” e “Pedagogia da



a vida de militante e profissional venho estudando-as e tentando (sempre mais) me aproximar – à categoria de práxis<sup>5</sup> e sua estreita relação com a perspectiva da relação teoria-prática e o diálogo.

No início da pesquisa, não tive muita clareza de qual seria a escolha que poderia me levar a compreender as nuances das práticas. Procurei assumir a postura de método como estratégia, de Edgar Morin (2000, 2007), definindo apenas os objetivos e a questão que julgava ser central para a compreensão das práticas, construindo no caminho as estratégias da pesquisa. Assim, tentei pôr em prática o exercício da reflexão sobre o cotidiano das práticas educativas, com o fim de compreendê-las, embora sendo conhecedora das dificuldades que esse exercício impõe.

Com essa idéia, busquei me aproximar da técnica do grupo focal em pesquisa qualitativa, envolvendo diferentes grupos: educadores/as-educandos/as, movimentos sociais e Universidade, por me propicia melhor entendimento de atitudes, preferências, necessidades, sentimentos e sinergia.

Essa técnica em pesquisa propõe o encontro de um grupo de no mínimo seis pessoas para discutir sobre um determinado tema. Nessa perspectiva, o/a pesquisador/a tem a função de manter o foco da discussão sem interferir na espontaneidade dos depoimentos, estimular a participação de todos/as e analisar os resultados. Segundo Dias (2004), essa técnica propicia uma sinergia entre os participantes, levando a resultados que ultrapassam a soma das partes individuais.

Assim, a opção pela técnica de grupo focal se deu por considerar que esse procedimento seria o que melhor retrataria a totalidade das práticas educativas no contexto em que foram desenvolvidas nos tempos escola-comunidade na perspectiva de compreender as práticas educativas.

## **O Percurso da Pesquisa**

Iniciei o trabalho de campo em julho de 2007 com o estudo dos Relatórios dos tempos-comunidade produzidos pelos/as educadores/as-educandos/as do Curso Magistério da Terra. Estes relatórios são uma espécie de caderno de campo do tempo-comunidade, composto pelos resultados das pesquisas e das atividades realizadas nos assentamentos, teias do conhecimento produzidas a partir do

---

5 Para Paulo Freire (1982, p. 58), práxis é "a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo".



il, contendo os temas geradores discutidos na sala de aula e na comunidade, relatório dos eventos realizados nas comunidades; produção de textos individuais e coletivos sobre temáticas ligadas ao campo e à educação; atividades realizadas nas salas de aula, no estágio, entre outros.

Foram analisados, também, os Relatórios Anuais do Curso, Relatórios e Memoriais do Estágio, a partir dos quais busquei compreender o processo que envolveu a dinâmica do Curso no tempo-escola e o tempo-comunidade, seus avanços, recuos, tensões e desafios.

Analisei, ainda, o Projeto Político-Pedagógico do Curso, do Programa Educação Cidadã na Transamazônica, programas, projetos, artigos publicados em eventos, livros, cartilhas e revistas produzidas pelas instituições que compõem o Movimento pela Defesa da Transamazônica e do Xingu, com objetivo de compreender a intencionalidade dos atores sociais no processo de construção da Educação do-no Campo na Transamazônica.

Nesse mesmo período, passei a contactar coordenadores, dirigentes, lideranças, professores e o assegurador do INCRA, todos envolvidos no Programa Educação Cidadã na Transamazônica, com a intenção de formar grupos para dialogar sobre o Curso Magistério da Terra.

A impossibilidade de reuni-los pessoalmente, de uma só vez, diante das distâncias geográficas, dos altos custos e do curto tempo de que dispõem em suas agendas, fez-me optar pela realização de entrevista aberta ou semi-estruturada com representantes dos atores sociais, quais sejam: Movimento pelo Desenvolvimento da Transamazônica e do Xingu (MDTX); Fundação Viver, Produzir e Preservar (FVPP); Programa Educação Cidadã na Transamazônica (PECT/UFGA) e Instituto de Colonização na Reforma Agrária (INCRA). Pelo fato de serem pessoas públicas que se encontram em disputa nos processos sociais e educacionais da Região, optei por não nomear os/as entrevistados/as, mas identificá-los/las pela função que ocupavam à época em que as ações aconteceram.

Assim, em outubro de 2007, realizei as entrevistas com a coordenadora pedagógica do Curso e, também, com o coordenador do Programa Educação Cidadã, na gestão 2004-2006, buscando compreender o processo desenvolvido.

Em novembro, desloquei-me para os pólos de Pacajá e Altamira, respectivamente, onde entrevistei uma liderança do MDTX e um dirigente da FVPP, pelo fato de ambos representarem duas instituições importantes na estruturação das



o do-no Campo na Transamazônica. Ao retornar a Belém, entrevistei o assegurador do INCRA, pois ouvi-lo representou, a meu ver, conhecer os pormenores do processo educativo desenvolvido no Curso, haja vista sua participação ativa não apenas na agilização dos projetos dentro da instituição, mas seu engajamento em todos os momentos dos projetos: levantamento das demandas, implementação, desenvolvimento, avaliação, além do comprometimento pessoal e profissional envolvido.

Essas entrevistas expressaram o significado da Educação do-no Campo na visão de cada um dos atores, propiciando revisitar a história da luta pela educação na Transamazônica e compreender o papel das experiências educativas desenvolvidas na Região e sua relação com o desenvolvimento do Curso Magistério da Terra, na Transamazônica. Dada a importância do processo histórico envolvido no contexto da educação na Região, o qual culminou no desenvolvimento de um curso de formação de professores do campo, optei por registrá-las na parte inicial desse trabalho.

O fato de ser integrante da região e envolvida com os movimentos sociais e com os projetos do PRONERA, de um lado, facilitou minha aproximação com as lideranças, dirigentes e educadores/as, propiciando-me maior liberdade para discutir questões relativas não só aos avanços do processo, mas também às lacunas, conflitos, contradições e desafios vivenciados no percurso das experiências educativas desenvolvidas pelo PRONERA na Região. Por outro lado, exigiu um distanciamento epistemológico e um grande esforço de síntese, tarefa nada fácil diante da complexidade que envolve o campo e as inúmeras possibilidades de olhar sobre a experiência.

Nesse processo de realização das entrevistas, surgiu a perspectiva de reunir os/as educadores/as-educandos/as no momento que eles/as se encontravam para participar do tempo-escola, utilizando a técnica do grupo focal. Isso me permitiu manter a proposta inicial para esse grupo, o que me deixou entusiasmada, pois interessava-me ouvi-los de uma forma muito especial, criando espaços de reflexão sobre as práticas desenvolvidas a partir de suas possibilidades, avanços, limitações, angústias, enfim, de suas vivências no cotidiano dos espaços educativos nos assentamentos.

Tendo isso definido, busquei esclarecer as estratégias da entrevista coletiva e, em seguida, desloquei-me novamente para a Transamazônica, passando



os (Pacajá e Altamira), respectivamente, momento em que realizei as entrevistas coletivas com dois grupos para realização da reflexão acerca de suas práticas. Esse período de convivência e observação do Tempo-Escola me oportunizou, também, acompanhar o momento de socialização das atividades desenvolvidas pelos/as educadores/as-educandos/s no tempo-comunidade, observar a atuação dos/as professores/as formadores/as do Curso e atuar como educadora nas duas turmas do Curso Magistério da Terra. Nesses momentos, foi possível observar avanços e desafios, que busco tratar nesse trabalho.

Ao chegar a cada pólo, como estratégia realizei um convite aberto à turma e, posteriormente, reuni os grupos em datas diferentes, constituindo espaços específicos para a reflexão das práticas. Portanto, a participação dos/as educandos/as no grupo focal se deu de forma voluntária, tendo sido o grupo do Pólo Pacajá composto por seis educadores/as-educandos/as, e o grupo do Pólo Altamira, por oito.

Parti do tópico geral: conte como é desenvolvida uma atividade. Essa questão foi escolhida, porque remetia ao fazer cotidiano da sala de aula, em seu conjunto, e me possibilitava ter o cuidado de observar os tópicos específicos que me interessava analisar, tais como: de que forma se dá a relação educador/a-educando/a, a escolha dos conteúdos, o ensino e a aprendizagem, os registros e a avaliação das atividades desenvolvidas em sala de aula a relação entre tempo-escola e tempo-comunidade e, também, que contribuição traz o Curso para as suas práticas.

A intenção foi analisar as práticas educativas a partir da visão dos/as educadores/as-educandos/as sobre suas próprias ações nos espaços educativos dos assentamentos.

Essa construção, também foi marcada por momentos de interlocução com a orientadora, por diálogos com outras professoras/as e, também, com os colegas do grupo de pesquisa, além dos/as autores/as. Nessa empreitada, convicções, pressupostos e vozes diversas emergiram e foram criando cada vez mais a necessidade de partilha, de construção constante, de um novo olhar. Assim, o trajeto teve um traçado coletivo que contribuiu para a construção do caminho, e tudo isso implicou na redefinição das estratégias da pesquisa.





que os/as educadores/as-educandos/as permitiram compartilhar no coletivo foram aflorando, em função da problematização feita por mim e, até mesmo pelo próprio grupo, no caso do grupo focal. Essa reflexão permitiu, *a posteriori*, organizar a dissertação em: contextualização da história da educação do campo na Região, o Curso Magistério da Terra e o Aprendizado das práticas.

Para tanto, são exploradas duas dimensões: a primeira, refere-se ao contexto regional em que se constitui a luta pela Educação do-no Campo. E a segunda diz respeito aos princípios orientadores da formação e às práticas educativas desenvolvidas no âmbito do Curso Magistério da Terra e do aprendizado das práticas.

A primeira dimensão, “**Contextualizando a Luta pela Educação do-no Campo na Transamazônica**”, está subdividida em quatro partes: a primeira, “Os Antecedentes da Luta pela Educação” situa as lutas gerais na região Transamazônica e destaca o contexto em que emergiram as lutas pela educação nessa localidade. A segunda, “A Luta pela Educação do-no Campo e sua Efetivação”, discorre sobre a participação dos atores sociais no desenvolvimento dos processos de organização, articulação e construção das bases de uma proposta de educação no meio rural, na qual busco compreender a intencionalidade dos atores sociais e o processo que levou à elaboração de princípios da metodologia que passaram a orientar a Educação do-no Campo na Região Transamazônica. A terceira, “A Experiência das Casas Familiares Rurais”, discute a implementação da experiência das Casas Familiares Rurais e suas bases teórico-filosófica, como afirmação dos atores sociais frente a uma educação pautada nos princípios da alternância, a qual tem como fio condutor a articulação entre teoria e prática. A quarta, “A Experiência do PRONERA na Transamazônica: da alfabetização ao Ensino Médio”, expõe o contexto de implementação dos projetos do referido Programa no Estado do Pará, com foco para a região Transamazônica, na tentativa de compreender como se deram o engajamento dos atores sociais, as tensões e conflitos em torno da participação direta, bem como, o diferencial e a relevância de sua atuação na referida Região. Identifico a interface entre os projetos de Ensino fundamental e Médio que caracteriza uma das marcas da luta pelo acesso e continuidade à educação sem sair do campo. Registro ainda a interface entre a luta local, estadual e nacional por uma Educação do-no Campo e a implementação do



Transamazônica como fruto da luta pela continuidade da escolarização, garantindo a formação de professores/as do campo.

A segunda dimensão, “**Inscrevendo o Curso Magistério da Terra na Transamazônica**”, diz respeito às práticas educativas desenvolvidas no âmbito do Curso. Para dar conta dessa reflexão, subdividi em duas partes: uma que trata da estrutura e organização do Curso Magistério da Terra, e a outra que analisa o aprendizado das práticas.

Na primeira parte, organizada em seis tópicos, proponho-me a identificar a origem e o significado do Curso Magistério da Terra para os atores sociais envolvidos, além de compreender a concepção de educação, de currículo e de formação de professores/as-educadores/as do campo proposta pelo referido Curso e, também, quem são os sujeitos que o compõem. Discorro, ainda, sobre a dinâmica que envolve as ações do Curso no tempo-escola e no tempo-comunidade. Para isso, faço uma divisão meramente didática em que inicio descrevendo o tempo-escola com foco no processo formativo de professores/as formadores/as do Curso – o qual envolveu momentos de preparação, vivência e avaliação – e, também, no percurso desenvolvido pelos/as educadores/as-educandos/as no tempo-comunidade, cuja atuação se deu nos espaços educativos, aqui compreendidos como atividades na comunidade, na sala de aula e no estágio.

Na segunda parte, “O Aprendizado das Práticas”, organizada em dois tópicos, analiso a alternância, tendo como fio condutor a relação entre teoria e prática. Nesse sentido, identifico o que pensam os/as educadores/as-educandos/as sobre suas próprias práticas, buscando perceber os aprendizados a elas inerentes, a partir das nuances que envolveram a práxis nos tempos escola-comunidade.

E em “Práticas Educativas: algumas considerações”, retomo o objetivo da pesquisa, as observações feitas em relação ao que pensam dirigentes e educadores/as-educandos/as sobre suas práticas, na busca de coerência político-pedagógica. Destaco o significado da relação que vivenciei nesse processo de pesquisa, identifico fatores que impedem maiores avanços e aponto elementos necessários à formação de educadores/as do campo.

Por fim, nesse processo de pesquisa, tentei agir como uma agricultora que prepara a terra e a semente, planta, cuida e enfrenta as adversidades do tempo/clima (sol e chuva na medida, seca ou enchentes) para efetuar a colheita. Assim, compreendo a formação no Curso e sua relação com as práticas educativas



mentos como um roçado, o qual exige preparação, cuidado permanente na realização e enfrentamento às barreiras que se apresentam no caminho, que se faz ao caminhar. Ouvir, sentir e, como diz Chico Buarque e Milton Nascimento<sup>6</sup> em sua canção, “debulhar o trigo / recolher cada bago do trigo / forjar no trigo o milagre do pão / e se fartar de pão [...]”, sem perder a visão de totalidade, fez parte da busca para compreender as nuances das práticas educativas e poder tirar-lhes a sua essência, repleta de persistência, lutas e esperanças.

Como na metáfora da plantação na lavoura, de Marco Túlio Michalick (2008), acredito que foi possível colher os produtos de acordo com o que plantamos, ou seja, do esforço aplicado nesse trabalho, das condições de aproveitamento do tempo, da perseverança em vencer os obstáculos e, finalmente, da disposição em dividir a colheita com outros sujeitos é que compomos esse trabalho, desejando compartilhar com educadores/as e, especialmente, com os/as formadores/as de educadores/as do campo esta compreensão da necessidade de uma educação mais afinada com as especificidades do campo, articulada ao projeto de desenvolvimento sustentável.

---

<sup>6</sup> O Cio da Terra. Composição: Milton Nascimento / Chico Buarque.

# *Contextualizando a Educação na Transamaxônica*





## do a Educação do-no Campo na Transamazônica

---

A luta pela educação na região Transamazônica<sup>7</sup> emergiu no bojo das reivindicações por políticas públicas no campo paraense e constituiu autonomia com a materialização de experiências educativas geridas pelos sujeitos daquela Região. Esse processo envolve os movimentos sociais do campo, em nível municipal (sindicatos e Associações) e regional (Federação Regional de Trabalhadores na Agricultura, o Movimento pela Sobrevivência na Transamazônica - posteriormente denominado Movimento em Defesa da Transamazônica e do Xingu – Fundação Viver, Produzir e Preservar e Associação Estadual das Casas Familiares Rurais), os quais são vistos como atores sociais.

A relação entre educação e desenvolvimento é o aspecto que constitui o diferencial das experiências educacionais desenvolvidas na região Transamazônica, cuja tônica é sustentada pelos movimentos sociais do campo brasileiro.

Para se compreender esse diferencial, é necessário conhecer o contexto que fez emergir a luta pela Educação do-no Campo na Transamazônica, os atores que a organizam, a visão teórico-filosófica que os move e orienta na organização social e educacional. Nessa perspectiva, faz-se necessário, também, compreender como a Educação do-no Campo se materializa a partir das experiências das Casas Familiares Rurais (CFRs) e dos projetos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), para poder compreender as nuances das práticas educativas desenvolvidas pelos/as educadores/as-educandos/as do Curso Magistério da Terra na Transamazônica, objeto desse estudo, discutida com maior aprofundamento na segunda dimensão.

Esses atores sociais atuam nos municípios que margeiam a Rodovia Transamazônica ou BR 230 e encontram-se envolvidos na luta pela Educação do-no Campo em articulação com outros projetos, conforme demonstra o mapa do anexo I.

---

<sup>7</sup> Qualquer leitura sobre o processo de ocupação da Região Amazônica terá como determinante histórico a abertura da estrada BR 230 ou Rodovia Transamazônica, em 1970, que ficou conhecida como a rede de municípios entre Pacajá e Rurópolis. Atualmente participam também participam da luta pela Educação do-no Campo os municípios de Itaituba, Trairão e Aveiro.





## ta pela educação

A mobilização social na região Transamazônica teve início em meados da década de 70, tendo como uma das marcas a organização das comunidades rurais com forte tradição cultural dos colonos vindos do Centro Sul e do Nordeste brasileiro<sup>8</sup>, em organizações comunitárias, como: práticas esportivas organizadas, mutirões e a solidariedade comunitária. Em meados dos anos de 1970, a presença da Ala Progressista da Igreja Católica<sup>9</sup> foi determinante na formação da base sindical na Região, tanto pela organização das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), quanto pela oposição sindical.

Nesse período, o Estado brasileiro vivia sob a égide da ditadura Militar, a qual negou e reprimiu a democracia. O modelo de desenvolvimento desse governo foi registrado no documento “Metas e bases para a ação do Governo”, o qual estava baseado na transformação da terra em mercadoria e produtora de renda. Esse modelo gerou e fortaleceu conflitos e uma espécie de violência gerada estruturalmente<sup>10</sup>.

Nesse período, a situação agrária do país se agravou e as formas de resistência se multiplicaram. Com a redemocratização, a partir de meados dos anos de 1980, os partidos de oposição se organizaram, fortaleceram-se os sindicatos e as entidades de classe. A partir de 1998, com a emancipação dos municípios que margeiam a Rodovia Transamazônica<sup>11</sup> – foram criados os sindicatos de trabalhadores rurais nos municípios da Região. Esse processo criou uma nova dinâmica para a organização destes e propiciou a constituição de sua autonomia, entendida como um processo gradativo de amadurecimento coletivo, em que “o respeito à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. (FREIRE, 2001, p. 66).

---

<sup>8</sup> Segundo Walker (1983), citado em HOMMA (1997, p. 322) as famílias que participaram da ocupação da Região tinham origem bem diversificada, sendo 41% da Região Nordeste, 16% do Centro-Oeste, 14% do Sul, 11% do Sudeste e 18% de outros lugares da própria Região Norte. A migração originária do Sul foi incentivada a fim de resolver conflitos de terras, daí porque foram criados pelo governo militar vários Programas de Colonização na Amazônia, como Terranova e Canarana, ambos discutidos por Tavares dos Santos (1993), colocando no mesmo espaço e tempo, sujeitos com interesses contraditórios (peões, grileiros, fazendeiros, empresários e posseiros, chamados de colonos).

<sup>9</sup> A Igreja Católica desenvolveu um papel de despertar os colonos recém chegados (cheios de sonhos e ilusões) frente à real política desenvolvida pelo Governo Militar na Região e no país, por meio da disseminação da Teologia da Libertação.

<sup>10</sup> A ocupação da Amazônia (entre os programas encontra-se o de Colonização da Transamazônica) se realizou por meio de três formas conflituosas: a colonização espontânea, a colonização dirigida e o estímulo às empresas agropecuárias, mineradoras e extrativistas.

<sup>11</sup> Rurópolis, Uruará, Medicilândia, Napu, Pacajá e, mais tarde, Placas e Brasil Novo. Além de Vitória do Xingu e Senador José Porfiro, que estão deslocados à esquerda da Rodovia, mas que também compõem esse processo organizativo.



Autonomia possibilitou a mobilização de lutas pelas organizações locais, por meio de reuniões, seminários, atos públicos e acampamentos em órgãos públicos federais com sede na Região, em busca de mudanças estruturais. As principais 'Bandeiras' de luta, à época, giravam em torno da abertura das estradas vicinais, crédito agrícola com juros baixos, contratação de médicos e professores nas comunidades rurais.

O acúmulo de forças impulsionou a participação na organização da Federação de Trabalhadores Rurais na Agricultura nos Estados do Pará e Amapá (FETAGRI PA/AP) e na Central Única dos Trabalhadores (CUT/PA) na Transamazônica. Entretanto, a necessidade de uma articulação que aglutinasse as lutas locais com uma identidade regional, frente à total ausência de serviços básicos em que se encontrava a população da Região, levou à constituição de uma organização regional, denominada Movimento pela Sobrevivência na Transamazônica (MPST). Esse movimento, por ampliar o campo de atuação, passou a ser chamado Movimento pelo Desenvolvimento da Transamazônica e do Xingu (MDTX)<sup>12</sup>. Dessa forma,

O MDTX já nasce com o intuito de união dos movimentos sindicais e sociais e não a substituição deles. Por isso foi constituído para ser um elo entre os sindicatos e associações já existentes e ser um ponto de articulação aos diferentes afiliados procurando assessorar a luta política dinamizando reuniões em prol daqueles agredidos pela lógica do latifúndio e do capitalismo. O MDTX desenvolve uma reação aos sucessivos ataques, afrontas e desrespeitos que seus membros receberam no eixo Xingu-Transamazônica, como o abandono da BR-230, sem poder escoar a produção, sem condições de circulação das pessoas, ao avanço dos grileiros em terras camponesas e das serrarias e madeireiras. (COSTA, 2005, p. 06).

Na busca de afirmação da identidade regional, esse Movimento criou uma instituição que pudesse captar recursos para mantê-lo, além de garantir espaços de estudos aos militantes, realização de pesquisas e fortalecimento das organizações locais. Tal entidade foi denominada de Fundação Viver, Produzir e Preservar (FVPP), a qual mais tarde ampliou seus objetivos visando

estimular e auxiliar os setores sociais organizados na formulação de um projeto mais amplo de sustentação econômica, social e ambiental

<sup>12</sup> Sob o lema de que "construir foi um erro, abandonar é um crime", 10 sindicatos de pequenos agricultores, 23 associações e 04 cooperativas reuniram-se para criar o MPST (Movimento pela Sobrevivência da Transamazônica), que é atualmente chamado de Movimento pela Defesa da Transamazônica e Xingu (MDTX). Isso ocorreu no começo da década de 90 do séc. XX, quando a certeza do abandono por parte dos governos federal e estadual provocou a articulação de instituições e entidades que se organizaram para intervir no presente e no futuro da população da Transamazônica.



io familiar, apresentando aos poderes públicos alternativas  
mentos que ofereçam melhores oportunidades para a  
população rural, que fortaleçam a infra-estrutura da Região e  
viabilizem seu potencial econômico e o acesso à educação. (FVPP,  
2006, p. 32).

A FVPP atualmente tem aproximadamente 113 organizações filiadas (sindicatos de trabalhadores rurais e urbanos, associações, cooperativas, movimentos de mulheres, pastorais religiosas, movimentos culturais e outros) e atua em 15 municípios do rio Xingu e da Rodovia Transamazônica, mesorregião Sudoeste do Pará, conforme demonstra os mapas em anexo. O principal fórum de decisões da FVPP é a assembléia geral realizada anualmente para avaliar, definir atividades e, a cada 03 anos, eleger uma diretoria executiva, o Conselho Deliberativo e Fiscal. Segundo a Coordenadora da Instituição,

a FVPP contribuiu decisivamente para conquistas econômicas e sociais que fizeram da Transamazônica e Xingu uma região em que a agricultura familiar se manteve relativamente estável, quando as condições estruturais do país e da região acentuavam o abandono e o empobrecimento das populações rurais. Com vistas a contribuir para as políticas de desenvolvimento sustentável na Amazônia, busca fortalecer iniciativas econômicas que promovam o bom uso dos recursos naturais, uma gestão participativa do território, uma economia em bases diversificadas e plenos benefícios sociais às populações rurais e urbanas da região (SOUZA, 2006, p. 05).

Compondo a articulação regional, o MDTX e a FVPP são responsáveis pela coordenação do Movimento regional e, articulados com as demais instituições locais (sindicatos, associações e movimentos), pressionam os poderes públicos local, regional, estadual e nacional, por meio de ações de massa e alcançam conquistas importantes para a população da Região<sup>13</sup>.

A constante articulação regional, ao assumir uma ação de denúncia da situação de abandono da Região e dos problemas sociais, ambientais e educacionais vivenciados, promoveu/promove o enfrentamento ao Estado, por meio de ações reivindicatórias que levaram/levam à negociação com instituições públicas, como: bancos, INCRA, secretarias estaduais e ministérios.

Fazendo uma retrospectiva, percebe-se que na Região, essa mobilização se expressa nas lutas contra a forma de abandono e se materializa com as

<sup>13</sup> As principais conquistas que identificamos em seus documentos, foram: um bilhão e quatrocentos milhões de cruzeiros liberados para recuperação da Rodovia; criação do Programa de Agentes Comunitários de Saúde; construção de uma escola agrotécnica em Altamira; convênio com a Empresa de Correios e Telégrafos; liberação de recursos para projetos da agricultura familiar na Região.



de políticas públicas no âmbito da saúde, infraestrutura (principalmente da agricultura, energia e estradas) e educação, indispensáveis para o desenvolvimento do campo, uma vez que a base econômica da Região é a agricultura. Nesse processo, segundo Miguel Arroyo (2004, p. 98):

Quando os movimentos sociais estão pressionando por políticas públicas nos sugerem que como premissa entendamos a rica e contraditória complexidade vivida no campo. [...] esperam-se políticas que afirmem, reconheçam e reforcem os ricos processos de educação, formação; os processos culturais, éticos, identitários inerentes a essa complexidade vivenciada na diversidade dos movimentos sociais do campo.

A falta de acesso à educação chama à atenção dos movimentos regionais (MDTX, FVPP, FETAGRI) que, baseados nos dados do IBGE, denunciaram em seus documentos os crescentes índices de analfabetismo e a baixa escolaridade da população do campo, devido à ausência de uma política educacional capaz de construir escolas que garantissem a inclusão educacional dessa população, com currículo e metodologia adequados ao meio rural.

Dados do INEP/MEC (2005) dão conta que, na região Norte, mais de um quarto da população reside no campo, o que equivale a 25,8%. A condição desfavorável dessa Região fica mais evidente ao se verificar que mais de três quartos da população rural tem rendimento médio inferior a um salário mínimo. É nessa Região que está o segundo quadro mais crítico, em que a população rural com 15 anos ou mais tem em média quatro anos de estudo, o que equivale a menos da metade da escolaridade média da população urbana (6,9 anos).

Entre a população assentada na região Norte, segundo dados do PNUD/INEP 2006, os índices são ainda menores, visto que apenas 37,2% estão matriculados em algum nível/modalidade de ensino, sendo que deste total, 55% nas séries iniciais (I segmento) e 25% no segundo segmento do Ensino Fundamental; e, apenas 6,9% no Ensino Médio.

Além do pequeno acesso das crianças e jovens do campo à educação na idade dita normal, há uma enorme carência da população adulta, de modo que na EJA há apenas 1,5% de matrículas em classes de alfabetização; 4,1% no Ensino Fundamental e 0,4% no Ensino Médio.

A tabela destaca a população assentada que tem acesso à escola na Região Norte, ficando os Estado do Amapá, Amazonas e Acre com maiores



que estão estudando, com 51,3%, 49,9% e 44,7%, respectivamente, estando o Pará colocado em quarto lugar na região Norte, junto com o Estado de Roraima com apenas 36,5% dos assentados matriculados.

**Tabela 01: População assentada que freqüenta a escola – Brasil, Região Norte e UF**

| Estado                    | População assentada | População assentada que freqüenta a escola | %           |
|---------------------------|---------------------|--|-------------|
| Rondônia                  | 110.051             | 30.890                                     | 28,1        |
| Acre                      | 68.829              | 30.759                                     | 44,7        |
| Amazonas                  | 51.033              | 25.463                                     | 49,9        |
| Roraima                   | 23.997              | 8.770                                      | 36,5        |
| Pará                      | 485.900             | 177.324                                    | 36,5        |
| Amapá                     | 26.003              | 13.352                                     | 51,3        |
| Tocantins                 | 76.490              | 26.567                                     | 34,7        |
| <b>Total Região Norte</b> | <b>842.303</b>      | <b>313.125</b>                             | <b>37,2</b> |
| <b>Brasil</b>             | <b>2.584.907</b>    | <b>987.062</b>                             | <b>38,7</b> |

Fonte: PNUD/INEP 2006.

Entre os que freqüentam a escola, 7% estão na educação infantil, 61% nas séries iniciais, 21% no segundo segmento do ensino fundamental e apenas 2% no Ensino Médio, sendo que não há ensino profissionalizante nem educação especial.

Lembramos que a população com faixa etária apropriada (0 a 6 anos), constitui 13% do total de pessoas assentadas no Pará. Esses números demonstram a omissão por parte do poder público com relação à infância e ao desenvolvimento da criança conforme prevê a legislação educacional vigente. A referida pesquisa destaca ainda que ao comparar esse percentual como número da população assentada com menos de 30 anos, evidencia-se uma situação de déficit educacional, quando comparados aos números dos que não freqüentam a escola.

Contraopondo-se a essa situação e com base em pesquisas sócio-econômicas e educacionais realizadas, os atores sociais se fortaleceram e a organização regional foi gerando uma reação de mudança ao assumir proposições de políticas públicas para a Região. Tais proposições se tornaram palco de tensões e conflitos com os poderes públicos local, estadual e nacional.





o expressas na insatisfação dos atores sociais, frente a inércia do Estado, principalmente no âmbito educacional. Entre as principais reivindicações encontram-se a construção de escolas nas comunidades rurais de todos os municípios da Região, de currículos adequados à realidade do campo, a realização de concursos para a contratação de professores/as e a formação dos profissionais da educação em serviço.

Assim, em seus discursos, os atores sociais apontam a secundarização da política educacional que, segundo eles, é restrita às séries iniciais, a qual está entregue “[...] às barganhas entre as forças locais e, entre elas e as forças centrais, onde os avanços significativos havidos nas últimas três décadas não se fizeram presentes na chamada educação rural” (ARROYO, 2004, p. 101).

Destaca-se, também, a ausência de infra-estrutura das escolas dos assentamentos do Estado do Pará. Os dados da PNERA demonstram que das 1.195 escolas existentes: 88% possuem turmas multisseriadas<sup>14</sup>; 61% são unidocentes; 77% não têm órgãos colegiados; 40% não recebem visita de supervisão pedagógica; 92% das escolas não têm calendário escolar ajustado ao período das safras; 79% das escolas oferecem merenda escolar com produtos predominantemente industrializados (PNERA, 2004). Destaca-se ainda que 71% do total dessas escolas são administradas pelo poder público municipal. Esse número de escola tem se mostrado insuficiente para atender a demanda de acesso à educação sem sair do campo e, também, apresentam um quadro muito preocupante quanto a infra-estrutura, localização e organização, visto que 28% delas não funcionam em prédios oficiais (prédio escolas), mas em Igrejas, barracões e casa do professor (PENERA, 2004).

Isso significa que quase a totalidade das escolas nos assentamentos são municipais e todas se limitam ao ensino fundamental, sendo que a maioria oferta apenas o I segmento (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries), portanto, reflete a ausência do poder público estadual, o qual tem apenas 1% das escolas de Ensino Médio.

Essas escolas possuem uma dinâmica completamente diferente do contexto do campo, apresentam especificidades próprias quanto à estrutura, a organização, etc e foram pensadas para as pessoas da cidade, as quais possuem

---

<sup>14</sup> No Estado do Pará a multissérie constitui uma realidade eminentemente do Campo, com um/a único/a professor/a assumindo múltiplas funções (de faxineiro à professor/a, para duas, três, quatro e até sete séries diferentes ao mesmo tempo).



Por essas razões, os sujeitos do campo têm pouca identificação com essas escolas que de um modo geral, desvalorizam o campo, a sua diversidade, os seus saberes, a sua cultura.

A situação das escolas do campo também foi registrada no relatório intitulado “Panorama da Educação do Campo” com base no diagnóstico do MEC (2004). Esse relatório demonstra a brutal disparidade existente entre as populações urbana e rural em termos de escolaridade e as limitações temporais para construir a equidade educacional, cujo problema é crônico. Portanto, exige medidas enérgicas e investimento financeiro, pois se considerarmos que o aumento de um ano de escolarização para o conjunto da população leva em torno de uma década, mantendo-se o padrão estabelecido historicamente, a população rural levaria mais de 30 anos para atingir o atual nível de escolaridade da população urbana do país (BRASIL/MEC, 2004, p. 14). O referido Relatório aponta como deficiências dessas escolas:

A insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivos, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana; a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra (BRASIL/MEC, 2004, p. 8).

Nessa ótica, a escola do campo demanda mais do que a melhoria física com a qualificação dos/as professores/as. Exige que a escola respeite os saberes que os sujeitos trazem ao chegar a ela. E, assim, “discutir a razão de ser de alguns destes saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1997, p. 33) recomenda que discutamos a educação tomando como referência as experiências de vida, de trabalho e de luta social dos/as educandos/as como partícipes do processo educativo. Por isso, requer, necessariamente, um currículo escolar baseado na vida e em valores de sua população, a fim de que o aprendizado

imento para o desenvolvimento do campo. Nessa perspectiva, Caldart (2004, p. 153) afirma:

Discutimos a Educação do Campo vinculada aos processos sociais de formação dos sujeitos do campo, porque aprendemos com a própria prática que não há como educar sem transformar as condições atuais de desumanização; e também que é na própria luta por transformações que o processo de humanização é retomado.

Nesse contexto de lutas pela Educação do-no Campo, articulados nacionalmente, os atores sociais da Transamazônica vêm se mantendo unidos, durante mais de três décadas. Acredito que a capacidade de somar esforços tem sido responsável pela permanência da luta pelo acesso à educação, articulada à busca por um modelo capaz de responder às especificidades do campo e sua população.



Situação da região Transamazônica em tempos de chuva e sol.



## lo-no Campo e sua efetivação

No âmbito da educação, os documentos estudados trazem o registro das lutas desenvolvidas pelos atores sociais da região Transamazônica e as conquistas alcançadas, como: a implantação de três Unidades de Ensino Supletivo na Região e o Projeto Gavião I e II, o qual desenvolve a capacitação de professores/as no âmbito do Ensino Fundamental e Médio. No dizer de Arroyo, essa mobilização dos movimentos sociais reflete que “a consciência do público avança com a consciência social dos direitos” (ARROYO, 2004, p. 101). Esse processo propicia ganhos à população, embora ainda sejam insuficientes, diante da ausência de uma política pública estrutural que atenda a demanda da população do campo em sua diversidade.

O debate em torno do modelo de educação no meio rural na Região toma corpo na década de 90 com a realização de estudos e pesquisas acerca das experiências internacionais de educação fundamentadas nos princípios da Pedagogia da Alternância. Essa pedagogia é entendida como uma interação entre diferentes atividades em que teoria e prática são indissociáveis na construção de conhecimentos necessários à formação integral dos sujeitos que vivem no e do campo.

Nessa perspectiva, a Pedagogia da Alternância busca enfrentar os inúmeros problemas educacionais encontrados no modelo urbano de educação e contrapô-los com a materialização de experiências. Entre os principais problemas, são destacados:

A desvinculação da escola à realidade local (organizada em pólos com funcionamento em espaços físicos urbanos, com educandos/as do meio rural); a falta de conhecimento técnico dos/as professores/as sobre a produção agrícola, o preparo e o uso do solo; a ausência histórica de uma proposta educativa articulada ao desenvolvimento rural com recursos para fomentar as atividades básicas do campo; a despreocupação com o êxodo rural; a falta de escolas, de vagas e de professores/as com um novo perfil; os conteúdos desarticulados da realidade, da vida e do trabalho no campo; a estrutura das escolas que distancia as relações familiares, desenraíza os/as jovens da terra, desconsidera o calendário agrícola e por isso causa a evasão e repetência [...]. Buscamos uma forma clara e que dê efetivamente uma formação com resultados duradouros articulando educação e desenvolvimento, pois a solução dos problemas da agricultura passa, também, pelo conhecimento. (ARCAFAR/PA 2003, p. 03).



essa realidade, os atores sociais da região Transamazônica desenvolveram estudos acerca das experiências das Casas Familiares Rurais (CFRs)<sup>15</sup> e das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)<sup>16</sup>. Realizaram visita às experiências das CFRs na França e iniciaram o processo organizativo que viabilizou a criação das associações que, segundo documentos analisados, envolve um período que varia de dois a três anos. Como conseqüências desse processo criaram inicialmente a Associação das Casas Familiares Rurais Norte-Nordeste e três associações municipais e, mais tarde, a Associação Estadual das Casas Familiares Rurais, como destaque na parte seguinte desse trabalho.

Esse processo envolveu as famílias e as lideranças que compõem o movimento local e regional, principalmente os sindicatos de trabalhadores/as rurais, na definição dos processos pedagógicos e da gestão.

A participação ativa dos atores sociais nos debates – tanto em âmbito regional, quanto estadual e nacional – em prol da Educação do-no Campo se deu/dá por estarem imbuídos da idéia de que só faz sentido discutir a proposta educacional específica para a população do campo, considerando um novo projeto de desenvolvimento sustentável e solidário, como parte de novo modelo de desenvolvimento (MOLINA, 2003, p. 29).

Que desenvolvimento sustentável é esse? Entendo como desenvolvimento sustentável, neste trabalho, aquele que atende às necessidades do presente, sem comprometer a possibilidade das gerações futuras, buscando conciliar o desenvolvimento econômico com a preservação ambiental e a diminuição das desigualdades sociais. E, para que esse desenvolvimento seja possível, é necessário unir forças numa atitude solidária.

Nesse sentido, compreendo o conceito de solidariedade como uma atitude de apoio, proteção e cuidado com o outro. Nessa visão, a sustentabilidade está em desenvolver o campo com todas as suas especificidades, a partir das potencialidades de seus sujeitos e das inter-relações econômica, política, ambiental,

<sup>15</sup> As escolas em alternância nasceram na França, em 1935, por iniciativa de famílias que se agruparam em associações com duplo objetivo: implementar projetos de desenvolvimento regional e criar alternativas educacionais para os jovens. Para tanto, foi concebido um modelo de escola sob responsabilidade legal, financeira e gerencial a cargo das associações de pais. A prática em que os jovens passavam duas semanas recebendo conhecimentos gerais e técnicos, voltados para a realidade agrícola regional e duas semanas nas propriedades rurais, aplicando os conhecimentos recebidos no tempo presencial, foi chamada de Pedagogia de Alternância. Mais detalhes, ver REIS, Neila (2006 - 3º capítulo).

<sup>16</sup> A pedagogia da Alternância não se restringe à França. No início dos anos de 1960 foram criadas as EFAs, na Itália, com o apoio dos poderes públicos. Por isso, entendo que esta é “uma experiência que encontrou apoio na Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos, o inverso do que aconteceu na França”. As EFAs chegaram antes das CFRs no Brasil, pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), com o apoio da Igreja e da sociedade italiana (NOSELLA 1977, p. 30).





política de desenvolvimento baseada unicamente no crescimento econômico e setorial é insuficiente para promover a melhoria da qualidade de vida da população. Nessa perspectiva, Molina (2003, p. 18) elucida que:

[...] uma concepção que analise o desenvolvimento buscando a sustentabilidade não pode continuar insistindo num padrão de leitura que só é capaz de perceber a realidade de uma maneira fragmentada, compartimentalizada, dividida em diferentes “caixinhas” de ciência. A idéia da sustentabilidade exige um olhar complexo, capaz de abordar simultaneamente os aspectos sociais, econômicos, ambientais, políticos, culturais e institucionais dos problemas ambientais.

Nos últimos anos, com a disseminação dos conceitos de sustentabilidade e às críticas ao modelo de desenvolvimento que produz riqueza gerando a pobreza e degradando o meio ambiente, surgiram abordagens e estratégias pautadas no desenvolvimento humano e social. Estas novas visões trazem a compreensão da educação como um dos vetores estratégicos para o desenvolvimento sustentável numa perspectiva de potencializar as capacidades transformadoras dos sujeitos. Nessa compreensão, as políticas de educação são pensadas de forma articuladas e inseridas no processo de construção do desenvolvimento.

Assim, as complexidades enfrentadas para conseguir mudar o acesso e o uso do conhecimento no campo só produzirão efeitos quando alteradas profundamente às próprias condições de sobrevivência no espaço rural da sociedade brasileira. Como dissera Freire (1992, p. 11), “[...] enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta, a implica”.

Nesse sentido, as experiências educacionais da Região tem se desafiado na constante busca em redimensionar a concepção da relação homem/mulher/mundo, ser humano e natureza, conhecimento e sociedade pautada na sustentabilidade do campo, entendendo que a “educação como formação humana, ante a questão agrária, tem a função primeira de indagar dos sujeitos o seu papel no campo, a partir dos vínculos com a Terra”. (MOLINA, 2003, p. 48).

Tal visão apresenta como pressupostos a compreensão da dinâmica rural brasileira, que converge para a necessidade de políticas públicas de educação sob o controle social, não **para** o campo, mas **com** a população do campo, portanto, não deve ser qualquer educação.



cia esse entendimento, compreendo que a Educação do Campo fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas de suas populações, de seus saberes, habilidades, sentimentos, valores, modos de vida, produção e, também, da relação com a terra. Na visão dos atores sociais, a escola do campo deve estar vinculada à realidade dos sujeitos, pois o espaço geográfico e os elementos sócio-culturais constituem o seu modo de vida. Desse modo, a escola do campo, nessa perspectiva, deve:

[...] ser parte importante das estratégias de desenvolvimento rural, mas para isto precisa desenvolver um projeto educativo contextualizado, que trabalhe a produção do conhecimento desde questões relevantes para intervenção social nesta realidade. Assim entende a necessidade de criação de uma escola do campo, aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias, na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. (I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, 1998).

Discutir sobre a escola do campo, a partir do desejo dos sujeitos que o constituem, exige o desenvolvimento de políticas públicas permanentes. Nesse sentido, a II Conferência Nacional por Uma Educação Básica no Campo (2004, p. 04), propõe:

Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social [...]; Ampliação do acesso e garantia da população do campo à Educação Superior [...]; Valorização e formação específica de educadores e educadoras do campo[...]; Formação de profissionais para o trabalho no campo[...]; e Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.

Nesse processo, para consolidar um modelo de educação – que não o urbano – se faz indispensável pensar numa escola que permita a seus educandos/as as condições de optarem sobre o lugar onde desejam viver, pautada no respeito à diferença. Por isso, a formação de educadores/as do campo tem sido calcada em uma pedagogia da pergunta, como defendeu Freire (1985) e não numa pedagogia das respostas como vemos acontecer corriqueiramente nas práticas educativas.

É por isso que, do ponto de vista político, os atores sociais questionam o desempenho da escola formal no que se refere aos recursos insuficientes, ao currículo imposto e à metodologia diretiva. Do ponto de vista das práticas docentes,

ormar educadores/as capazes de refletir sobre que formato de escola temos e qual é a escola que queremos, pois “a Educação do Campo é muito maior que a escola. Ela se realiza na escola, porém, por ter como preocupação central a formação em sua plenitude, dos seres humanos, ela envolve a vida como um todo” (MOLINA, 1998). E para isso é preciso compreender e defender a Educação do-no Campo em sua relação intrínseca entre campo, Educação do Campo e políticas públicas. Ao discutir essa tríade, a mesma autora destaca:

A Educação do Campo constitui, a nosso ver, um novo paradigma para elaboração das políticas públicas, que necessariamente traz em seu bojo a reflexão simultânea sobre diferentes campos científicos: a educação, a sociologia, a economia, a agronomia, a política, a história, a filosofia. É por isto que acreditamos que a Educação do Campo se constitui numa área transdisciplinar, e se afirma como um novo campo do conhecimento. [...] hoje não é mais possível discutir-se a questão agrária sem a discussão sobre a Educação do Campo. (MOLINA, 2003, p. 47).

Essa transdisciplinaridade deve-se ao fato do campo se constituir num universo com particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas em processo permanente de interações e intercâmbios que precisam ser levados em conta, sem perder suas especificidades. Nesta perspectiva é que as experiências de Educação do-no Campo têm sido desenvolvidas na região Transamazônica, cujo processo busco registrar nos tópicos seguintes.



Momentos da luta pela Educação do-no Campo na Transamazônica.



## as Familiares Rurais

O acúmulo do debate sobre a Educação do-no Campo resultou na criação, inicialmente, de três associações de Casas Familiares Rurais (CFRs)<sup>17</sup>, com o objetivo de “realizar a formação no ensino fundamental (5ª a 8ª série) de agricultores(as) e seus filhos(as) que desejam permanecer no ramo da produção familiar, bem como o acompanhamento técnico das atividades realizadas na propriedade” (ARCAFAR/PA, 2003, P. 02).

A filosofia da CFR expressa nos documentos, apresenta como princípios centrais: a) gestão coletiva, que implica “na participação das famílias que se responsabilizam junto com os educadores pelo processo formativo, na auto-gestão por uma Associação de Famílias, composta por pais e instituições associadas e, na eleição, em Assembléia Geral, de um Conselho Gestor” (ARCAFAR/PA, 2003, p. 21); b) localização geográfica da escola articulada à concepção de currículo, ou seja, as escolas devem estar geograficamente localizadas no meio rural, próximas de seus lotes, para evitar que seus filhos/as se desloquem, passando o dia inteiro entre o caminho de ida à escola, o período de aulas e o retorno e um currículo voltado para a realidade do campo. Miguel Arroyo (2004, pp. 95-96) caracteriza muito bem isso, quando comenta:

A política priorizada nos últimos anos, a nucleação de escolas e o traslado, deslocamento da infância, adolescência e juventude de seu contexto social e cultural são uma expressão da estreiteza a que são reduzidas às políticas públicas quando inspiradas nas demandas da “modernização” da agricultura e na expansão do agronegócio[...]. Com muita lucidez os movimentos sociais do campo desconfiam que seus direitos à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores, às formas de sociabilidade sejam deixados de lado por conta dessas políticas “modernizadoras”, inspiradas no negócio, no lucro privado e na destruição da agricultura camponesa.

Diante dessa problemática, surge a Pedagogia da Alternância como uma alternativa ao modelo urbano, tido como modelo único no país. Tal Pedagogia objetiva promover a formação integral dos sujeitos do campo apropriada à realidade, tendo como foco a criação de alternativas de geração de renda e a perspectiva do desenvolvimento sustentável, propiciando-lhe condições de fixar-se na terra com qualidade de vida. Nesse sentido, é indispensável uma “formação específica,

<sup>17</sup> Situada nos municípios de Medicilândia (1994), Pacajá (1998) e Uruará (1999) essas Associações de Casas Familiares Rurais formam cerca de 500 jovens, filhos de agricultores, a cada três anos.



...ais necessidades dos agricultores familiares”.  
(ARCAFAR/PA, 2005, p. 6).

As CFRs concebem a educação profissional de seus educandos dentro de um projeto mais amplo de formação integral da pessoa humana, considerando todos os aspectos: “formação escolar, formação profissional, formação social, educação, cidadania, projeto de vida, economia, família, meio, ou seja, todos os meios que se referem ou que interferem de uma maneira ou de outra na formação das pessoas” (CALVÓ, 1999, p. 22).

A justificativa dos atores sociais gira em torno das seguintes questões: para enfrentar a realidade do campo o/a agricultor/a precisa obter o domínio sobre o gerenciamento da propriedade, apropriar-se das técnicas e tecnologias que permitem agregar valores à produção agrícola por meio do beneficiamento dos produtos, de modo a competir em condições de obter a melhor qualidade destes, em quantidade e com regularidade, valorizar o saber local e “incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura [...]” (ARROYO, 2004, p.82).

Neste sentido, a ação pedagógica das Casas Familiares Rurais tem como principais características:

*O calendário agrícola acompanha a produção das culturas/plantio, ou seja, se contrapõe às escolas formais da zona rural que em pleno século XXI têm atuação idêntica às escolas urbanas, com o mesmo currículo e conteúdos trabalhados, desconsiderando a realidade do campo.*

*Aproximação na relação entre pais e filhos, com vistas a manter o/a jovem no campo, conseqüentemente sem obrigá-lo a deixar a escola em razão da necessidade de sua mão-de-obra dentro da família ou de sair do seio da família em prol dos estudos na cidade.*

*A permanência da família na terra com qualidade de vida, uma vez que atualmente a imigração do campo para a cidade à procura de novas opções de trabalho e renda e, também, de educação, tem sido uma constante.*

*Elevar a auto-estima do jovem, na busca de enfrentar a falta de estímulo, construindo perspectivas e um “clima” favorável aos estudos.*

*Propiciar a inclusão social, por meio da garantia do direito constitucional à educação, já que os jovens com faixa de 15 anos acima são os mais afetados, principalmente naquelas famílias mais numerosas. (ARCAFAR/PA, 2005, P. 03).*

Essa lógica se contrapõe ao modelo urbano de educação que desenvolve um currículo desarticulado da realidade do campo e, portanto, leva ao





neio rural, retirando o jovem da atividade produtiva, causando o exodo rural e imitando a cultura. Nesse sentido, é preciso esclarecer que,

“[...] defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre o rural e o urbano. Ao contrário, precisa-se romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser desigual. (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999, p. 58).

A dicotomia entre rural e urbano exige romper com a visão do urbano como moderno e do rural como tradicional, pois de acordo com Molina (2003, p 13),

[...]a leitura de ‘superioridade’ do espaço urbano mascarou as conseqüências sociais, econômicas, ambientais, políticas e culturais nefastas do modelo de desenvolvimento agrícola das últimas décadas, enquanto à cidade associou-se o espaço moderno, futurista, avançado.

A compreensão da recriação dos vínculos de pertença dos sujeitos do campo e o reconhecimento da diversidade desses povos exigem um processo educativo que possa rever essa dívida histórica do Estado brasileiro. Com isso, faz-se necessário romper com a visão discriminatória, em que

Trabalhadores rurais, indígenas, quilombolas, são vistos por setores da sociedade como inferiores, não merecedores dos direitos e das garantias legadas aos moradores de grandes centros urbanos. Essa negação de direitos é facilmente constatada a partir da precariedade de condições de vida em que se encontram populações de áreas rurais. A ausência do poder e de investimentos públicos rurais associa-se a um paradigma de desenvolvimento que nas últimas décadas dominou a sociedade brasileira e a partir do qual - com o processo de modernização - o espaço rural foi destinado a perder importância, tornando-se completamente subordinado à cidade. (MOLINA, 2003, p. 13).

Essa realidade tem levado os movimentos sociais do campo, em todo o país, ao enfrentamento junto ao poder público, forçando reflexões, novas interpretações do real e a implementação de políticas educacionais específicas. Nessa perspectiva, a articulação entre as famílias, os sindicatos e a ARCAFAR da Região conjugam esforços e estratégias, fazendo emergir a implementação de experiências de Educação do-no Campo na Região.

agogia da Alternância parece ter se consolidado na região Transamazônica, a partir de 2004, com a implementação do *Projeto de Consolidação da Produção Familiar* – que reúne 12 associações municipais de Casas Familiares Rurais (CFRs) em funcionamento<sup>18</sup>, articuladas pela ARCAFAR/PA – e com a criação do *Programa Educação Cidadã na Transamazônica* - que agrega cerca de 15 projetos do PRONERA, com ações de alfabetização e escolarização (Ensino Fundamental e Médio) - fundamentado também na concepção freireana de educação.



Momentos da organização das Casas Familiares Rurais, na Transamazônica.

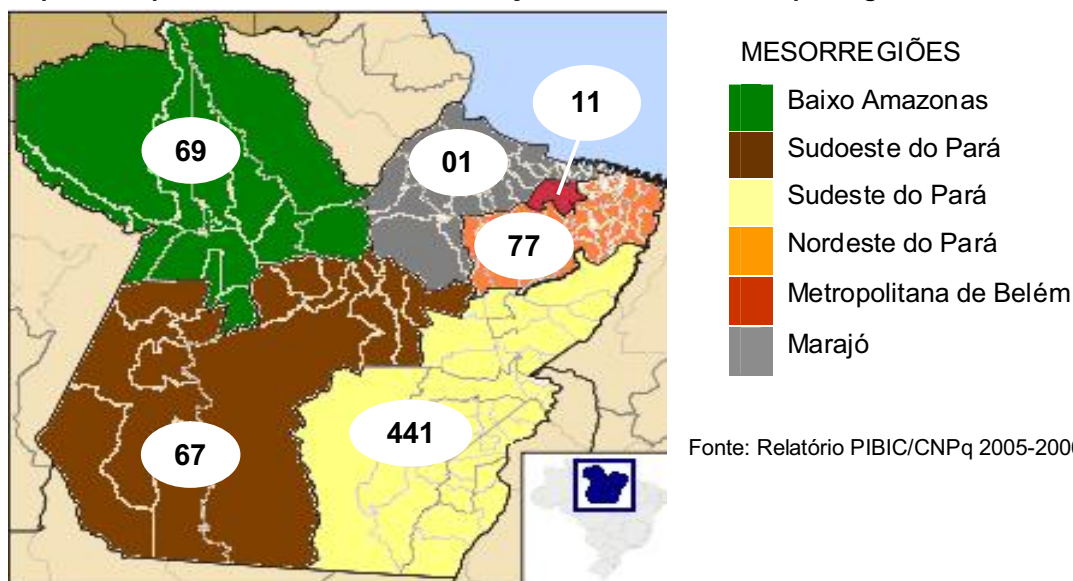
<sup>18</sup> No Estado do Pará são atendidos os municípios de: Rurópolis, Uruará, Medicilândia, Brasil Novo, Altamira, Pacajá, Cametá, Santarém, Gurupá, Óbidos, Alenquer, Curuá, Conceição do Araguaia, Presidente Tancredo Neves, São Félix do Xingu, Tucuruí e Santa Maria das Barreiras; no Estado do Maranhão: Imperatriz, São João do Sóter, São Luiz, São João Batista, Chapadinha, Sítio Novo, Açailândia, Timon e Amarantes; no Amazonas: em Boa Vista dos Ramos (ARCAFAR/NORTE, 2005).

## PRONERA no Pará / Transamazônica

O envolvimento dos atores sociais do Estado do Pará na luta pela criação do PRONERA se destacou entre os demais estados da região Amazônica pela existência de movimentos históricos de luta pela Reforma Agrária e pela Educação do Campo. A geografia dos conflitos pela posse da terra demonstra que o maior número de conflitos no campo do país se encontra no Estado do Pará, com 706 assassinatos nos últimos 30 anos. Segundo a Comissão Pastoral da Terra (CPT), 534 desses assassinatos foram realizados na região Sudeste do Pará.

Fruto desta luta encontra-se na região Sudeste o maior número de assentamentos, seguido das regiões Nordeste, Baixo Amazonas e Sudoeste (Transamazônica), como demonstra o Mapa abaixo e, conseqüentemente, a maior demanda pelo acesso à educação, pela população do campo. Essa realidade ajuda a entender porque a conquista dos projetos do PRONERA é comemorada pelos sujeitos e atores sociais do Pará.

**Mapa 01: Mapa do Estado do Pará - localização dos assentamentos por região, 2006.**



Essa realidade tem demonstrado que com os projetos do PRONERA, amplia-se o acesso à educação em maior escala, ao mesmo tempo em que os atores sociais conquistam a respeitabilidade das comunidades rurais e, também, do poder público, pois é com o PRONERA que as Universidades passam a desenvolver uma política de extensão condizente com a reivindicação dos movimentos sociais do



que propicia participação ativa dos sujeitos o que levou ao fortalecimento da Educação do-no Campo como área própria de conhecimento e pesquisa, introduzindo a temática na agenda das instituições públicas, da academia, do governo em suas distintas esferas e das agências de fomento.

Portanto, a existência de altos índices de analfabetismo e baixa escolaridade da população do campo e a implementação de experiências educacionais pelos atores, expressam o significado de uma política pública como essa.

Ao reunir grande concentração de assentamentos, a luta pela Educação do-no Campo toma força nas duas regiões: Sudeste e Sudoeste. Assim, ambas as regiões se destacam, no Estado, com a implementação de experiências como as Casas Familiares Rurais no Sudoeste e das Escolas Famílias Agrícolas no Sudeste, as quais atuam com recursos do PRONERA em 16 assentamentos. Além disso, destacam-se no desenvolvimento de parcerias para a execução dos Projetos do PRONERA. No caso da região Sudeste, desde 1998, o Campus de Marabá/UFPA, em parceria com os movimentos sociais (MST e FETAGRI) e o INCRA (SR027), vem atuando na Educação do-no Campo, em todos os níveis, sendo que, atualmente, centrou esforços nas Licenciaturas em Ciências Agrárias, Letras, Pedagogia e Educação do Campo, além de uma turma de especialização.

Na região Transamazônica, segundo o Assegurador<sup>19</sup> do INCRA, o PRONERA aprovou o primeiro projeto no final dos anos de 1990. Ele destaca:

[...] em 1999 foi apresentado o projeto de alfabetização para região Transamazônica, pelo Centro de Letras, para atender quatro municípios. Lá o movimento não se envolveu, pois a professora que coordenava não tinha tradição de trabalhar com movimentos sociais e até o próprio Campus de Altamira se envolveu apenas na seleção de alunos bolsistas. Em 2002 teve também o projeto de Santarém e a formação dos educadores era feita pelo SESI [...]. (Entrevista realizada em Outubro de 2007).

De acordo com o depoimento, o primeiro período de atuação do PRONERA na Transamazônica (1999/2002) esteve voltado para a Alfabetização dos/as assentados/as e escolarização dos/as educadores/as na modalidade de Educação à Distância, atendeu cerca de 1.200 assentados de quatro municípios.

---

<sup>19</sup> Assegurador é um servidor da Instituição que acompanha diretamente o andamento e a conclusão dos trabalhos previstos, portanto é a pessoa responsável pelo gerenciamento dos Convênios.





PRONERA na Transamazônica o movimento social teve uma participação pontual.

Este percurso de quatro anos de atuação foi interrompido pela tensão provocada pelos movimentos sociais, em busca de participação nos espaços de decisão, tanto no âmbito pedagógico quanto no âmbito da gestão. Essa parece ter sido a questão central que mobilizou os movimentos pela construção de outra dinâmica, a qual se deu com a realização de debates sobre a metodologia dos projetos, propiciando mudanças representativas da posição dos atores que disputam idéias e projetos.

A satisfação em compartilhar o significado do período de transição, que levou ao desenvolvimento de uma nova fase no desenvolvimento dos projetos do PRONERA na Região, são revelados no depoimento de uma liderança do MDTX:

No início o projeto começou a se movimentar aqui em quatro municípios. Havia problemas. Durante o primeiro ano, houve um índice de desistência muito grande. Logo começaram a aparecer as dificuldades com a metodologia, que era a ABL, porque não envolvimento dos professores do Campus de Altamira, havia resistência da coordenação à visão de educação do movimento social, o não envolvimento desse movimento e a expectativa do projeto ser ampliado (o que não ocorria e ninguém discutia). Isso levou a FETAGRI regional a mobilizar o movimento para avaliar, porque, além de não estar conseguindo o resultado que o movimento esperava, tinha um modelo muito arbitrário, pois quem decidia era a coordenação: ela até mesmo trocava de coordenador local sem fazer nenhuma consulta.

Ainda em 1999 realizamos um seminário regional com a participação dos movimentos sociais de toda Região - MDTX, FVPP, FETAGRI, CFRs e STRs - onde a coordenação do PRONERA foi chamada para apresentar o método. Foi interessante porque, na medida em que ela falava e achava que estava nos convencendo, ocorria o contrário: ela estava nos convencendo que aquele era o formato que não tinha condição de ser implementado. Então, no final do evento, tiramos como encaminhamento a reformulação do projeto. Também deliberamos que o PRONERA teria que ter uma seqüência. Não podia ficar restrito à alfabetização e, além disso, precisava ampliar o acesso, a oportunidade, garantindo a inclusão educacional dos assentados e com qualidade.

Nessa época, a FETAGRI Estadual passou a dar mais importância as nossas discussões na Região e realizou um Encontro Estadual de Educação do Campo. A partir daí começamos a reelaborar o projeto. Isso criou uma nova expectativa, porque trabalhamos com a metodologia freireana. E para tocar o projeto teria que ter um novo grupo de profissionais. Foi aí que o movimento regional, com apoio total da FETAGRI, procurou a UFPA/Belém para discutir o projeto. Nesse contexto, é preciso registrar que mais importante que o novo





Universidade foi ter incorporado a nossa proposta o como uma coisa importante.

O projeto que marca essa segunda fase do PRONERA na Região foi denominado Alfa-cidadã. Ele foi desenvolvido no período de final de 2002, meados de 2004, sendo visto por todos como uma experiência muito rica. A satisfação dos movimentos, dos educadores e dos educandos assentados levou ao surgimento de novas demandas.

Em 2003, o Governo Federal ampliou o financiamento, possibilitando o atendimento de uma boa parte delas. Mas, com a criação de novos assentamentos, houve a ampliação significativa das demandas, que desde o início já eram muito grandes, devido à Educação do Campo nunca ter sido atendida no âmbito da política pública brasileira. (Entrevista realizada em novembro de 2007).

Este depoimento aponta as tensões e conflitos gerados em torno das orientações e concepções metodológicas quando das disputas no campo político. De um lado, a visão da Universidade aplicando o método, denominado Alfabetização com Base Lingüística (ABL), elaborado e executado exclusivamente pela Academia; de outro, os movimentos sociais do campo portadores da concepção de campo e afinados com a concepção freireana de educação, que disputam espaço nos projetos do PRONERA. Nesse processo de tensões e conflitos entraram em choque o saber acadêmico e o saber popular, ao mesmo tempo em que emergiram as mobilizações dos atores sociais que permanecem durante todo o período de atuação do Centro de Letras na Região, propiciando a reformulação da proposta pedagógica e a redefinição de estratégias de condução dos projetos a partir de 2002. Afirma-se, então, a concepção que propõe garantir a continuidade da escolarização em todos os níveis de ensino, sem que os/as assentados/as tivessem que sair do campo.

Para colocar em prática as decisões coletivas, o movimento social da Região elaborou o projeto de alfabetização e contactou outros espaços da UFPA para discutir os princípios e a concepção de educação que lhes interessava afirmar. Nesse contexto, encontraram afinidade pedagógica junto a professores/as dos Centros de Educação e Sócio-Econômico, pelo fato de ambos estarem mobilizados em prol da Educação do-no Campo. Isso possibilitou o desenvolvimento conjunto do referido projeto, em que esses atores assumiram-se como coadjuvantes na condução da gestão político-pedagógica. Uma das marcas dessa fase é a disposição para o diálogo entre os atores sociais, conforme demonstra o depoimento do Coordenador do Programa:



intencionalidade clara e um esforço muito grande, na ra de realizar o diálogo, a troca, a interação entre a **Universidade e os movimentos sociais**, entre eles e os governos municipais, estadual e federal. O fato de o diálogo começar a existir, quando antes esses mesmos movimentos eram jurados de morte e a própria Universidade estava sempre à parte de tudo e agora é chamada a contribuir, é muito significativo. Os avanços são mais significativos que as limitações. (Entrevista realizada em outubro de 2007. Grifo nosso).

Conforme sublinha o coordenador, foi no processo de construção de uma agenda que se abriu o diálogo entre os atores sociais: Universidade, Movimento social e sindical, o qual exigiu reflexão sobre as práticas e atuação re-significada sobre elas para transformar as relações, posturas e práticas. Essa compreensão parte do princípio de que os seres humanos necessitam comunicar-se, estando dispostos a escutar, a constatar, a aceitar que ninguém tem a verdade absoluta e que podemos estar equivocados. Nesse sentido, “o diálogo como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, percebe a realidade como processo” (FREIRE, 1982, p 18).

Ancorados na idéia de diálogo e construção coletiva, os atores sociais assumiram a estratégia de expansão dos projetos, aprovada no “Encontro Regional de Avaliação do PRONERA” e sua conseqüente ampliação. Com isso, para atender a nova demanda ampliou-se, também, a equipe de profissionais envolvidos. O depoimento do Assegurador do INCRA destaca o tamanho dessa ampliação:

Ao concluir o Projeto Alfa-cidadã houve um encontro de avaliação do PRONERA, em Altamira, com a participação de todos: Universidade, movimentos sociais, INCRA, educadores e educandos do projeto. Nesse dia, veio uma grande demanda à mesa, pois [havia] vários grupos querendo estudar: os assentados, que tinham se alfabetizado, queriam cursar as séries iniciais; os educadores, que tinham feito o Ensino Fundamental, reivindicavam o Ensino Médio nas áreas de formação de professores, saúde e agricultura; os movimentos sociais queriam novas turmas de alfabetização para os assentamentos e municípios que ainda não tinham sido atendidos.

Então, em 2004, iniciamos primeiro os três projetos de alfabetização, um em cada pólo: Altamira, Itaituba e Santarém; e dois de escolarização nas séries iniciais como continuidade - um no pólo Altamira e outro no pólo Itaituba - somando um total de 9.272 matrículas. No final desse ano, iniciamos dois cursos de Ensino Médio: Técnico em Agropecuária, com 80 assentados, e Magistério da Terra, com 150 educandos, que eram educadores nos assentamentos.



surgiu a necessidade de manter a unidade em torno da a e **optou-se pela criação do Programa Educação Cidadã na Transamazônica. A constituição de um programa visava obter uma identidade própria, respeitando e definindo o papel de cada ator na materialização dos objetivos e intencionalidades.**

Envolvendo os projetos e os profissionais dos Campi de Altamira, Itaituba e Santarém, coordenados pelo Centro de Educação, realizávamos seminários, encontros e oficinas.

Em 2005, iniciamos dois novos Cursos de Ensino Fundamental, no pólo Itaituba, para os 1º e 2º segmentos; e ainda três projetos de Ensino Médio: Agropecuária, Saúde e Magistério da Terra, atendendo a mais 4.482 assentados. Em 2006, o programa passa a atuar, também, na região Nordeste Paraense, onde teve todo um novo processo desenvolvido com o Campus de Bragança e os sindicatos da Região que retomaram o projeto de alfabetização dos assentados e escolarização dos educadores. Logo depois, o Campus de Castanhal passou a atuar na alfabetização. Ainda nesse ano, o Campus de Cametá aprovou o Curso Magistério da Terra. Em 2007, novos projetos foram aprovados. Nesse período cerca de 18.000 assentados tiveram acesso à educação. Porém, ainda, há muito a fazer.

Tudo isso tem dado certo por causa dos movimentos sociais que são atuantes em todos os momentos, embora enfrentemos muitas dificuldades, principalmente pela falta de infra-estrutura. Apesar disso, está sendo possível oportunizar o acesso à educação de qualidade. (Entrevista realizada em outubro de 2007. Grifo nosso).

Essa fala expressa a demanda educacional reprimida existente na Região, a qual elevou o número de projetos em 700%. Desse modo, os atores sociais instituíram um espaço aglutinador de saberes para unificar uma metodologia que permitisse a troca, estudos e acordos coletivos, na perspectiva da unidade na diversidade, respeitando a autonomia das equipes de cada Campi, com a criação do Programa educação Cidadã na Transamazônica. O processo vivenciado possibilitou a construção de consensos, que foram sendo delineados, diante de cada tensão, como descreve o Coordenador do Programa Educação na Transamazônica, ao levantar os fatores da ampliação e da congregação:

No momento em que a gente começou a apresentar os projetos eles eram poucos, então todas as lideranças convergiam para isso. No início, as lideranças e todos estavam no dia-a-dia, trabalhando com todo o seu acúmulo [de conhecimento], além das reflexões realizadas no momento em que a gente estava desenvolvendo as formações. Uma coisa que surgiu, a partir daí, foi a ampliação. O projeto inicial já era de larga escala: eram 12 municípios da região da Transamazônica, envolvendo 112 educadores e mais de 2.000



sentados. E aí nós começamos a ampliar o que já era

Nesse momento, acabamos criando uma grande rede, envolvendo, a partir de Belém, os Campi de Altamira, Itaituba, Santarém, depois Bragança e Cametá. Nesse período avançamos muito, até mesmo na idéia da constituição de um programa com uma identidade própria daquilo que a gente estava tentando desenvolver. As pessoas tinham se distribuído, cada uma apoiando a outra, fazendo consultoria a uma frente. Então, essa relação teoria e prática foi muito forte, porque permeou todo esse processo, porque, de certa forma, todos nós estávamos no espaço da Academia, estudando, problematizando, pesquisando e, ao mesmo tempo, a gente estava no espaço da sala aula, no momento de formação do educador, tentando fazer com que aquelas questões teóricas pudessem realmente alimentar, subsidiar aqueles processos em desenvolvimento. Então, em minha opinião, o primeiro processo foi de reunião, de congregação. (Entrevista realizada em outubro de 2007).

Chama à atenção, nesse testemunho, o momento da ampliação com à convergência de forças entre os atores sociais e a soma de responsabilidades entre as equipes do Programa Educação Cidadã na Transamazônica. Com base na descentralização planejada e acompanhada, coloca-se em prática o objetivo inicial da “equipe-mãe”, de envolver um maior número de professores/as da Academia. Segundo o Coordenador, isso significou um grande avanço. Ele destaca:

Do ponto de vista da Academia, quero reforçar a idéia de que nunca um momento anterior envolveu tantos estudantes de graduação e pós-graduação, docentes de programas e de grupos de pesquisa, no sentido de se comprometer. Não de fazer “para” o campo, mas de fazer “com” os movimentos sociais do campo, de aprender a partir da prática, da pesquisa, da militância e de estar produzindo conhecimento com toda essa vida, riqueza, experiência que as pessoas do meio rural da Amazônia têm. Nesse ponto, a gente tem avançado muito. Só no Centro de Educação hoje nós temos quatro grupos de pesquisa, com professores doutores engajados nos programas de pós-graduação. Todos os Campi têm se manifestado no sentido de estar congregando professores, estudantes e pesquisadores. Então, nesse ponto avançou muito.

O engajamento nesse movimento mudou radicalmente a minha vida. A minha história ligada à Igreja, aos movimentos sociais e ao próprio Partido sempre existiu, mas agora, para além disso, ela incorporou a dimensão profissional e familiar. **Acredito que avançamos, crescemos, mas tudo isso é muito pouco diante das necessidades que as pessoas têm no campo.** (Entrevista realizada em outubro de 2007. Grifo nosso).



o coordenador do Programa destaca como avançou o envolvimento de profissionais da Academia com estudos, pesquisas, vivências comprometidas com a Educação do-no Campo e, ainda, a constituição da rede de troca entre os Campi, a qual propiciou grande aprendizado pessoal e profissional. Nessa direção, argumenta Freire (1983, p. 33): “essa mudança de percepção, que se dá na problematização concreta, no entrelaço de suas contradições implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade.”

Percebe-se que essas mudanças se caracterizam por dois aspectos: a forma como o processo formativo se organizou e a importância dada à participação. Sobre a formação, o Assegurador INCRA destaca,

Nós tivemos a oportunidade de participar de muitos encontros na Região. Lembro-me dos Seminários Regionais, do I Seminário Estadual de Educação do Campo do Estado do Pará, que criou o Fórum Paraense de Educação do Campo, envolvendo os movimentos sociais do campo e as instituições governamentais, onde estavam as secretarias municipais de educação, a UNDIME, a SEDUC, as universidades, o UNICEF, o Museu Emílio Guedi e outros. Esses eventos também contam com a participação de educadores e educandos e são momentos de debates intensos sobre as experiências realizadas nos diferentes lugares do Estado. Participamos também de várias oficinas municipais de formação de educadores, formação continuada em Altamira, em que se discutia o projeto, a parte pedagógica, estrutural e também se avaliava. Tinha também oficinas de formação sobre território e outros eventos dos movimentos sociais que os educadores participavam, porque lá se discutiam os projetos dos assentamentos. (Entrevista realizada em outubro de 2007).

Chama à atenção a dinamicidade na articulação do conjunto de ações formativas, unindo a formação continuada aos eventos mais gerais ligados à agricultura familiar. Nesse sentido, busca-se “perceber a importância de uma formação que considere a pessoa como um todo, e ao longo de uma vida inteira” (CALDART, 2004, p. 115), em que a escola passa a ser um dos espaços formativos, não o único.

Sobre o princípio da participação, proposto no Manual do PRONERA, observa-se que ela apresenta-se com destaque em momentos distintos, quais sejam: uma primeira fase que é de levantamento das demandas, escolha dos/as educadores/as e coordenadores locais e na elaboração dos projetos; e, a segunda envolve a execução dos projetos, por meio de reuniões estratégicas para a implementação, que perpassa pela definição do papel e das responsabilidades entre





público, na condução pedagógica, na gestão, no acompanhamento e na avaliação dos processos formativos vivenciados.

Nas entrevistas realizadas, observei diferentes argumentações feitas por cada um dos atores sociais, acerca da importância da participação:

a) para o INCRA, esse é um novo momento do PRONERA na Região, o qual tem propiciado a participação dos envolvidos. Segundo o Assegurador:

A partir do final de 2002, surge um novo grupo na UFPA organizando um projeto de alfabetização que assume a proposta freireana. Esse é um segundo momento do PRONERA. Quem apresentou o projeto foram os Centros de Educação e Sócio-Econômico. Nesse momento foi feito um trabalho totalmente diferente, porque teve uma participação efetiva. Primeiro nós visitamos os assentamentos: INCRA, Universidade e Movimento Social; fizemos reunião em cada município, para discutir a metodologia, a infra-estrutura - energia, quadro negro, carteira e o local das aulas - e a gestão. Definimos quem seriam os coordenadores locais e os educadores, como e onde seriam realizadas as atividades do Projeto e também buscamos parcerias junto ao poder público municipal. Em alguns municípios a reunião era em conjunto, mas quando havia muita divergência entre a Prefeitura e os Movimentos, fazíamos duas reuniões: uma com os gestores municipais, porque a parceria é fundamental para o bom andamento do projeto e a outra reunião com os movimentos, da qual participavam os sindicatos, as associações dos assentamentos, pessoal ligado à saúde, por conta do óculos, senão a gente não conseguia dialogar. Tudo isso foi feito para garantir que o Projeto respondesse às reivindicações do movimento, porque eles já tinham as experiências das Casas Familiares Rurais. No desenvolvimento do projeto, o movimento social passou a fazer o monitoramento, vendo se a metodologia proposta acontecia na sala de aula. Eles ficavam vendo as dificuldades e, às vezes, até resistências dos educadores. Faziam a troca de educadores que não estavam correspondendo (porque não entraram na proposta) e substituíam coordenador local que não se dedicava ao trabalho proposto. (Entrevista realizada em novembro de 2007).

b) para os/as professores/as da Universidade envolvidos nos Projetos, o PRONERA propiciou a participação de inúmeros profissionais que não conheciam a realidade do campo e trouxe a possibilidade de poder contribuir, não apenas com o acesso à alfabetização, mas também, com a continuidade dos estudos, sem sair do Campo. Essa visão é revelada no depoimento do coordenador do programa:

O PRONERA representa a vida deles. Eles não conseguem mais viver sem o PRONERA, porque aguçou a vontade de voltar a estudar, o gosto pela escola, porque ela é diferente e podem continuar no campo. Mostrou a importância de eles serem os sujeitos do seu próprio desenvolvimento e que as pessoas que vão lá para



São eles que fazem a diferença no local onde moram. O que se materializado e avançado é, fundamentalmente, pela participação dos movimentos sociais, pela sua clareza e pelo seu acúmulo na luta política e nas experiências educativas desenvolvidas na Região. (Entrevista realizada em outubro de 2007).

A compreensão acerca do acesso à educação sem sair do campo e a garantia da continuidade da escolarização, juntas, expressam a intencionalidade dos atores sociais da Região no enfrentamento a exclusão e ao entrave cultural que impede o avanço da luta popular pela educação, qual seja: “as populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo” (CALDART, 2004, p. 110).

Nesse sentido, observa-se que, na atuação dos projetos do PRONERA, faz-se a defesa da permanência no campo, com qualidade de vida, para a qual a educação tem um papel fundamental e os/as educadores/as e educandos/as tem paulatinamente feito tal defesa.

c) por fim, na visão do Movimento Social, o PRONERA é o diferencial da Educação do-no Campo na Região, para além das Casas Familiares Rurais, uma vez que os governos democráticos populares não conseguiram implementar inovações, mantendo-se no tradicional. Os fatores expostos são observados no relato de um dirigente da FVPP. Segundo ele:

As pessoas que passaram pelo PRONERA não são mais as mesmas. Vemos os resultados nos assentamentos, quando fazemos qualquer reunião para discutir sobre crédito, estrada, ponte, construção da escola, etc. Essas pessoas conseguem contribuir mais e inclusive desenvolvem um papel de animadora, mobilizando a participação de outras pessoas da comunidade. Elas, inclusive, conseguem gerir melhor um projeto econômico em sua propriedade. Isso é importante, porque não vemos uma sociedade sem a participação efetiva nas tomadas de decisão pelo povo [...]. (Entrevista realizada em novembro de 2007).

O destaque nesse último depoimento é para os frutos da participação: o engajamento social e o domínio no âmbito da gestão. Segundo essa visão, a participação levou a mudanças no âmbito individual e coletivo. Nessa perspectiva, segundo Paiva (2003, p. 13),

“[...] o acesso a conhecimentos, informações e habilidades, permitindo aos sujeitos desenvolverem capacidades intelectuais,



...a, argumentação, confrontação das idéias e habilidade de comunicação e coordenação, que incorporados, tendem a formar novos *habitus* que irão orientar e conduzir as práticas de ação coletiva”.

Essas aprendizagens contribuem para o desenvolvimento de um processo de participação que leva à constituição de espaços de decisão, que são as reuniões regulares entres os atores, para avaliar e re-planejar as ações. É nesses espaços que ocorrem os conflitos e se estabelecem os consensos possíveis que garantem unidade na diversidade, nessa segunda fase do PRONERA na Região, o qual inaugura sua atuação com objetivo de:

Contribuir para a melhoria da qualidade de vida e a conquista da cidadania do homem e da mulher do campo por meio da participação na elaboração de uma política de Educação do Campo no Estado do Pará, voltada para realidade local, contribuindo na construção do projeto de Desenvolvimento Sustentável (UFPA, 2004).

Entretanto, o depoimento de uma liderança do MDTX destaca a necessidade de vigilância coletiva com vistas à garantia do processo de participação nos espaços de decisão:

O PRONERA é fruto das reivindicações dos movimentos sociais do campo. A demanda é muito grande. Eu lembro que só no município de Pacajá tínhamos 90 turmas. E na ocasião, a UFPA criou critérios e cortou pela metade, sem discutir com a gente. E nós chamamos a Universidade pra discutir e dissemos: “você acham que o Movimento é o quê? Só soldado pra carregar botijão? Como vocês criam critérios de corte sem discutir com a gente?” Após muito diálogo, chegamos ao consenso: decidimos elaborar um terceiro projeto de escolarização, séries iniciais, que foi apresentado e aprovado. Mas, a demanda agora continua, só que para o Ensino Fundamental 2º segmento e também nos níveis Médio e Superior. Os projetos novos têm sido discutidos coletivamente, ou seja, têm suas definições coletivas garantidas, mas precisamos estar sempre atentos e vigilantes, porque com o crescimento, há uma tendência de acontecer o distanciamento nosso na hora da elaboração. Da parte do Movimento, tem que pensar como protagonista do processo e fazer valer os princípios do PRONERA. Da parte da UFPA, como instituição pública comprometida com a educação, cabe atender as demandas. O Movimento tem buscado não relaxar nesse processo, e a UFPA tem mostrado disposição constante de não perder de vista essa necessidade. O espaço existe, os projetos estão aí e as demandas crescendo. (Entrevista realizada em novembro de 2007).

Três questões centrais chamam à atenção nesse depoimento: (1) o PRONERA como resultante das lutas sociais; (2) a necessária vigilância ao exercício



ção coletiva; (3) o crescimento das demandas e a necessidade em atender-as. Esta última expressa a insuficiência da atuação da Universidade quanto ao número de assentados/as em formação, diante da quantidade de pessoas que ainda esperam uma oportunidade de acesso ao ensino.

Há que se registrar, porém, que a ampliação, ao mesmo tempo em que se fez necessária, gerou tensões e conflitos e, às vezes, contradição e incoerências. As tensões e conflitos se dão no âmbito da gestão, quando a Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP), responsável pela liberação de recursos, segundo entrevista com o dirigente do Movimento Regional, tem “burocratizado demais, por isso cai no descrédito[...], criando desânimo, insatisfações e prejudicando os resultados”.

As contradições e/ou incoerências surgem à medida em que o Programa Educação Cidadã deixa de promover a aglutinação das experiências desenvolvidas pelas equipes dos Campi. Observamos que isso ocorre pela existência de poucas pessoas com disponibilidade para coordenar os projetos. Essa desarticulação, segundo a visão dos sujeitos envolvidos, causou a dispersão. A esse respeito o Coordenador do Programa à época, busca explicar:

[...] a gente foi, de certa forma, atropelado nesse processo por algumas questões que vou colocar:

1º) nós abrimos demais o leque de oferecimento, pela demanda que exigia, e nem todos nós tínhamos uma situação mais estabilizada na Universalidade. Muitos estavam ligados às redes de ensino, tinham outras atividades profissionais [e] que, [por isso] não eram atividades permanentes que não lhes davam a condição de estar se dedicando integralmente ao projeto;

2º) as próprias pessoas que estavam envolvidas, que eram da Universidade, que tinham essa condição de trabalho mais permanente, foram se envolvendo em outras frentes de formação: algumas foram fazer mestrado, doutorado, fazer a experiência de ser professor visitante em uma outra Universidade;

3º) algumas pessoas que estavam na liderança saíram, então era muito difícil para uma ou duas pessoas dar conta, pois a nossa experiência de mobilização envolvendo o campo tem sempre ampliado cada vez mais e para além do PRONERA, quando a gente abriu outras frentes como os [Programas] Saberes da Terra e o EducAmazônia. Essas outras experiências foram ampliando o leque de atuação e a gente não tinha um conjunto de pessoas suficiente, com acúmulo de experiências com esse tipo de projeto e militância nos movimentos sociais do campo, com sintonia com esses movimentos e a realidade do campo, para poder dar conta. Faltou alguém que aglutinasse. Assim, o que antes estava se



ndo em programa, agora voltou a ser um conjunto de em diálogo entre eles;

4º) Houve um processo de dispersão e ficou muito difícil alimentar esse Programa, porque ele ainda estava muito jovem, criando uma identidade própria, e as pessoas que ficaram para conduzir esse processo de fortalecimento e de consolidação de uma identidade, não deram conta. Não estou dizendo que elas eram incompetentes, mas é que era um trabalho muito grande para alimentar, integrar, reunir, congregar e a dispersão foi maior do que o grupo que ficou.

No início, a gente estava tentando congregar um conjunto de questões que tinham essa clareza, que apostavam na articulação de tudo isso, e que hoje a falta dessa visão prejudica o processo, porque você não pode cobrar que as pessoas compreendam. Às vezes por intencionalidade, elas não estão interessadas em aprofundar uma dessas dimensões: a militância, a docência ou a pesquisa.

Como ampliou muito e nós éramos poucos, em função da dispersão, a gente teve que lançar mão de muitos outros profissionais para poder dar conta das atividades letivas. Eram quatro, cinco e seis cursos demandando a mesma disciplina, disciplinas próximas ou parecidas. Esses profissionais, muitas vezes, ainda não estavam envolvidos com as lutas do campo e se encontravam em diferentes níveis de preparação, de fundamentação e de experiência para poder desenvolver todo o trabalho. Essa foi a estratégia que a gente conseguiu utilizar para que os cursos não parassem.

Em minha opinião, faz muita diferença o fato de você ter envolvido, nas atividades e nas disciplinas, as pessoas que têm maior acúmulo e maior experiência da prática pedagógica, do que você estar utilizando pessoas que estão começando. Às vezes, elas são *expert* em suas disciplinas, mas não têm ainda essa sintonia da relação com os movimentos sociais, da militância e, muitas vezes, até nem a clareza do papel que o campo e os sujeitos do campo têm protagonizado em nossa sociedade. (Entrevista realizada em outubro de 2007).

Observamos que a ausência de um espaço de acolhimento e troca de informações e experiências como mecanismo de retroalimentação pelo Programa dificultou a integração dos novos profissionais e provocou a desarticulação entre as pessoas e os projetos. Essa dispersão representa, para o PRONERA, “alguns dos obstáculos com os quais nos defrontamos na prática educativa e a respeito dos quais devemos estar alertados” (FREIRE, 1987, p. 29). Nesse sentido, a superação desses obstáculos, segundo Freire (1983, p. 22), acontece “descobrimo a incoerência em que caímos que, se realmente humildes e comprometidos com sermos coerentes, avançamos no sentido de diminuir as incoerências. Esse exercício de busca e de superação, é, em si, já, um exercício ético”.





a de continuidade do processo de escolarização, entrelaçada por uma metodologia capaz de articular pesquisa, intervenção, docência e militância. Na visão do Coordenador do Programa, esses elementos fazem a diferença no fazer educativo do campo:

A ausência de qualquer uma delas prejudica o processo. A PESQUISA, porque precisa estar acumulando, produzindo conhecimento, sistematizando, refletindo, analisando as coisas que você está desenvolvendo; a INTERVENÇÃO, porque aquilo que você está desenvolvendo precisa chegar ao assentamento, chegar à sala de aula; a DOCÊNCIA, porque o que nós estamos fazendo é um processo educativo que envolve práticas pedagógicas e educativas, educação e escolarização; a MILITÂNCIA, que dá o tom. Muita gente acha que essas coisas são incompatíveis. Aqui a gente pesquisa militando. (Entrevista realizada em outubro de 2007).

A intervenção na perspectiva de mudança/transformação é importante nos projetos, porque abre para possibilidades que propiciam articulação entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto, garantir essa articulação é tarefa nada fácil, pois existem muitas resistências por parte da própria Academia. Daí a necessidade de “[...] realmente assumir a politicidade da educação”. (FREIRE, 1983, p. 25).

Esse envolvimento requer assumir tarefas, no sentido de ajudar na construção do caminho; participar de reuniões, da formação e das mobilizações; manter o compromisso, incorporar a concepção de Educação do-no Campo e identificar-se com o campo, como explica o Coordenador:

O movimento social tem conseguido identificar pessoas que pensam da mesma forma, pois o nosso trabalho não é de tutelar ou de manter a distância, [mas também de] avaliar o impacto, se é positivo ou se é negativo, se aquilo proporcionou avanço e participação ou não. Temos hoje um conjunto de pesquisadores que tem tentado sistematizar o significado desse Movimento, da prática educativa que se constitui; mapear e inventariar as experiências e as práticas que se forjam e que se constituem em pesquisas. Nesse sentido, o PRONERA assume relevância distinta para cada um dos atores: tem uma relevância enorme para a Universidade porque hoje em dia é maior o número de docentes e estudantes nos vários níveis em que estão envolvidos a pesquisa, com a intervenção, nesses espaços, que se encontram preocupados com essa temática. Há grande relevância para os movimentos sociais, porque para além da militância, eles têm a necessidade da qualificação, da pesquisa, de obter acesso aos conhecimentos sistematizado para contribuir para melhoria da intervenção deles, da qualidade de vida. Além disso, a relevância é, também, para os próprios Governos que, de certa



poucos têm se comprometido em fazer o seu papel, que é às pessoas que vivem no campo o acesso ao ensino de qualidade: com infra-estrutura, com merenda, com material didático, com óculos, etc. (Entrevista realizada em outubro de 2007).

No comentário, percebe-se que a relevância tem a ver com o processo desenvolvido pelo PRONERA na construção de uma proposta de educação em conjunto com os sujeitos do campo, com vistas a fornecer construção de políticas públicas educacionais que não se limitem à alfabetização ou à escolarização, mas, que busquem discutir os problemas da comunidade e construir coletivamente saídas, a partir dos espaços educativos, na perspectiva dessa transformação da realidade. Nessa direção, argumenta o dirigente da FVPP:

Quando chegamos aos assentamentos as pessoas estão participando, animando, discutindo, propondo, ouvindo, dialogando, defendendo suas posições, reivindicando, se mobilizando em busca de melhorias, de mudanças, coisas que pouco faziam antes. Nesse sentido, o PRONERA tem propiciado a formação de cidadãos melhores, com consciência sobre o que é o coletivo, o que é a crítica construtiva na construção de um outro projeto de desenvolvimento sustentável e qual é a origem da ausência de políticas públicas no campo.

**As pessoas que participaram dos cursos são mais preparadas, inclusive, para receber crédito e fazer a aplicação com melhores condições de administrar os projetos na agricultura.** Eu não tenho dúvida de que o que a gente está fazendo tem uma riqueza, uma profundidade, uma complexidade e uma relevância muito grande para a vida daquelas pessoas lá nos assentamentos, que estão se qualificando para assumir a educação nos seus locais de moradia. Se não fossem esses cursos eles estariam sempre à margem e excluídos. (Entrevista realizada em novembro de 2007. Grifo nosso).

O argumento reforça que a participação direta e a reflexão contínua acerca da realidade, juntas, propiciam ampliar a compreensão dos sujeitos de que a origem dos problemas do campo está na estrutura fundiária do país. Nesse sentido, os projetos vêm propiciando descobertas que levam ao engajamento dos/as educados/as assentados nas questões sociais da comunidade e da própria família.

Portanto, é a oportunidade de descobrir-se, através da reflexão sobre a sua existência, que propicia a superação da consciência ingênua e a construção da consciência crítica pelos sujeitos acerca dos problemas do campo, visto que a educação, como ato de conhecimento e como prática da liberdade é, antes de tudo, conscientização (FREIRE, 1982).



portância da Universidade frente ao papel que ela tem assumido no processo formativo dos sujeitos individuais e coletivos, contribuindo para a construção de um novo modelo de Educação do-no Campo, o depoimento registra, também, o protagonismo dos movimentos sociais na constituição de novas posturas e práticas, muitas vezes conflitantes, porém pautadas no diálogo e na construção coletiva, pois como sublinha o coordenador do Programa, “trabalhar com, é completamente diferente do que trabalhar para e na Academia a tradição é trabalhar para. Por isso, há necessidade de avançar na desconstrução dessa visão tradicional, hierarquizante, vertical que valoriza o saber científico”. (Entrevista realizada em outubro de 2007).

Discutindo sobre a necessidade de religação entre os diversos saberes, o valor e a contribuição do diálogo entre eles, Almeida (2001, p. 60) defende que "a sacralização e a reificação dos saberes não científicos são uma atitude tão perigosa e simplista quanto o é a deificação da ciência". Reconhecer a diversidade de saberes produzidos por suas populações, cultural e geograficamente diferenciadas, ajuda a evitar o maniqueísmo e a ortodoxia.

O relato do dirigente discorre, ainda, sobre dois princípios do Programa: a construção coletiva envolvendo educandos/as e educadores/as e a construção de uma rede capaz de fortalecer as ações educativas em diferentes frentes. Nesse sentido, o primeiro princípio se dá no interior de cada projeto, e o segundo, na interface entre os projetos, como também entre o Programa e as demais experiências de Educação do-no Campo no estado do Pará e no país.

Na perspectiva do fortalecimento dessa rede, os atores sociais participaram ativamente das mobilizações que culminaram com a criação da articulação nacional “Por uma Educação Básica no Campo” e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Logo, engajaram-se, também, no processo organizativo do “Fórum Paraense de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural”.

Nesse sentido, os encontros promovidos pela articulação nacional

servem de espelho para o PRONERA, retroalimentando as práticas educativas em que os sujeitos, o seu território, as formas de organização do trabalho, a cultura, são fundamentais para a instituição de um outro modelo de desenvolvimento, socialmente justo e ecologicamente sustentável. (MOLINA, 2004, p. 61).



o Fórum Paraense foi criado como um espaço de debates e trocas de experiências e de proposições para a formulação de políticas públicas do Campo, incorporando as reivindicações históricas destes segmentos sociais. Buscando iniciativas que confluíssem para a perspectiva do desenvolvimento, do acompanhamento, da análise e da reflexão que pudessem ajudar no amadurecimento das experiências em curso, o Fórum procura influenciar na tomada de decisões, em torno de posições que tenham condições de ser pactuadas, com esforço de consensualidade, no sentido de orientar na superação das dificuldades, dispersões e sobreposição de atividades.

O depoimento do Coordenador destaca a importância da participação nesses espaços:

Eu penso que ajudou muito a nossa inserção no PRONERA Nacional e na Articulação Nacional, porque daí a gente não estava isolado. Outras pessoas, em outros lugares do Brasil, estavam tentando fazer a mesma coisa, alguns até com mais tempo. Essa sinergia que acontecia no Movimento Nacional por uma Educação do Campo, a nossa participação nos Seminários do PRONERA, no Fórum Estadual de Educação do Campo no Pará, o nosso contato com outras pessoas, ajudou muito a gente a materializar uma experiência avançada, seja na EJA, na Alfabetização, no trabalho com jovens e adultos, com o meio rural, enfim, no campo [...]. (Entrevista realizada em outubro de 2007).

A construção dos elos entre nacional, estadual e local tem se mostrado fundamental para assegurar a unidade na diversidade, ao mesmo tempo em que proporciona a construção de novos significados – sobre o campo e a Educação do Campo – para os sujeitos envolvidos: educandos/as, educadores/as, comunidade rurais e profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Essa interface fortalece a construção do modelo de Educação do-no Campo – que em nossa visão, encontra-se em constante construção – quando toma como ponto de partida a realidade e a luta dos/as trabalhadores/as por Reforma Agrária, valoriza o saber e o fazer local, dialoga com os conhecimentos sistematizados e busca delinear caminhos teórico-metodológicos integrados.

Esse contexto fez/faz crescer a pressão dos atores sociais junto ao poder público no país para fazer valer o direito à educação. Essa compreensão projeta os atores sociais na busca da autonomia e da emancipação, pois como elucida Freire (1971, p. 43), “[...] aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens



...alidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser  
transionada por eles .

O significado da Educação do-no Campo no Brasil, no Pará e na Transamazônica perpassa pelo processo que caracteriza o esforço dos movimentos sociais do campo em afirmar a educação como direito, engloba uma série de aspectos, como: que tipo de educação do campo se quer consolidar, que tipo de educadores/as, de escolas e de currículo a população do campo deseja, que tipo de metodologia é adequada ao ensino no meio rural.

Perpassa também, pela tensão constante entre distintos significados e papéis que o PRONERA pode assumir em face das articulações entre os atores sociais que o constroem. Em um extremo, o Programa, ao dirigir-se às populações dos assentamentos, em que os índices de analfabetismos são alarmantes possibilita o acesso/continuidade dos estudos e se configura, para alguns grupos universitários, enquanto uma política focal ou de ação afirmativa, por isso não está isento de ser enquadrado entre um conjunto de ações compensatórias de combate à pobreza existentes no país, que na ausência de uma política pública universal de educação, compõe o mosaico das desigualdades no acesso a educação em nosso país. Em outro, a interação constante estabelecida em torno da construção do Programa entre governo, universidade e movimentos sociais, especialmente aqueles representativos de parcelas da sociedade que sempre estiveram à margem das relações de poder na sociedade capitalista, tem a chance de contribuir para a ampliação da esfera pública, na perspectiva de democratização do Estado e da própria sociedade, a partir do fortalecimento da consciência coletiva, seja no Estado, na academia, nas organizações e movimentos sociais ou no campo educacional, em favor da construção de políticas e ações educativas que sejam capazes de enfrentar as desigualdades históricas sofridas pelos segmentos populares e subverter o padrão universalista e generalista que inspira predominantemente as políticas educacionais vigentes e não tem dado conta de universalizar o direito à educação desses segmentos.

Vivemos em uma época em que se amplia o debate em torno da educação pública do campo, difundindo a idéia de um novo modelo de educação adequado à realidade do meio rural, o qual precisa ser consolidado. As experiências que se estruturam em torno da Pedagogia da Alternância afirmam uma política educacional específica e fortalece a concepção de que a educação pode contribuir





o desenvolvimento do e no campo. Esse período se caracteriza, também, pelas mudanças que vêm se afirmando em torno da política educacional do campo desenvolvida pelo Governo Federal, por meio da criação de programas, diretrizes e cursos<sup>20</sup>, na perspectiva de atender a luta histórica da população do campo por políticas públicas permanentes.

O Curso Magistério da Terra é parte constitutiva dessa história recente. Pensado para formar professores/as-educadores/as do campo em nível Médio, o Curso origina-se da luta por investimento público na Educação do-no Campo, que implica, dentre outros aspectos, na continuidade da escolarização e na ampliação do acesso à educação de qualidade, sem sair do campo, processo esse que levou a criação do Programa Educação Cidadã na Transamazônica, com vistas a aglutinar forças e fazer avançar a relação entre educação e desenvolvimento nos projetos (que o compõe) em curso na Região.

Fruto de intensos debates teóricos que tinham como questão central 'o quê', 'para quê' e 'como ensinar' a uma população cujo direito à educação pública fora pouco ou quase nada, o Curso atende à reivindicação dos atores sociais da região Transamazônica na luta pela democratização do ensino, com educação de qualidade assumida pelo Estado e, ainda, aos desejos dos sujeitos do campo<sup>21</sup> – especialmente jovens e adultos - que visualizam nos projetos do PRONERA a oportunidade de acesso ao ensino.

Em entrevista, a Coordenadora pedagógica do Curso elucida os motivos desse desejo:

Quando eles cursavam o Ensino Fundamental, reivindicavam que houvesse o Magistério, assim como existe a agora a cobrança para ter acesso ao ensino Superior. **O que os levou a querer continuar foi à possibilidade de estudar e continuar no assentamento, atuando na agricultura e também na sala de aula.** Então, eles abraçaram com toda garra essa oportunidade, embora eles enfrentem uma série de dificuldades (Entrevista realizada em outubro de 2007. Grifo nosso).

Essa possibilidade rompe com práticas históricas que restringem o acesso à educação das populações do campo à leitura e à escrita, uma vez que as

<sup>20</sup> Como ilustração, podemos citar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o programa Saberes da Terra e o Curso de Graduação em Educação do campo, recém criado. No âmbito da legislação, temos as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

<sup>21</sup> Esses desejos, segundo eles/as, estavam adormecidos e foram despertados com a experiência vivenciada no Projeto Alfabetização, na Transamazônica, que propiciou o acesso à alfabetização aos assentados/as e escolarização aos educadores/as assentados/as. Essa questão foi discutida anteriormente.



de EJA desenvolvidos no Brasil se limitaram à alfabetização e, ainda, as políticas educacionais municipais restringem o acesso à educação nas séries iniciais.

O Curso tem sua origem na ação educativa desenvolvida na região Transamazônica pelo PRONERA, a partir de 2002; compõe o Programa Educação Cidadã e inaugura a primeira experiência de Ensino Médio na região Transamazônica.

A intencionalidade dos atores sociais está focalizada na formação de educadores/as do campo, comprometidos com a educação, com a escola e com o projeto de desenvolvimento do campo, em que se quer formar professores/as-educadores/as capazes de compreender a tríade: Campo - Educação do Campo - Políticas Públicas do campo.

Esse processo se faz pelo diálogo entre os saberes populares e os conhecimentos Acadêmicos e tem possibilitado mudança na relação entre os atores sociais tendo garantido a gestão político-pedagógica de forma coletiva, conflituosa, mas propiciadora da tomada de decisão pelos atores sociais envolvidos. Assim, o diálogo horizontal, humano e reflexivo se constitui como um marco no desenvolvimento das práticas educativas.

Esse diálogo se deu pela afirmação de um modelo de Educação do-no Campo por meio da condução das experiências das CFRs e dos Projetos do PRONERA na Transamazônica e suas interfaces no processo formativo de educadores/as. Assim, as estratégias dialógicas de pensamento e ação puderam tornar as escolhas, em tais situações, mais coerentes e criativas, permitindo elucidá-las e desvelá-las para que fossem compreendidas e enfrentadas de forma mais alargada, num processo de reflexão permanente, da construção coletiva e da participação direta.

Nesse sentido, apreendem-se os mecanismos de constituição do diálogo, que se caracterizou pela troca de conhecimentos nos processos da ação formativa estimulada e desenvolvida pelo Curso. É nessa perspectiva que descrevo e analiso

<sup>22</sup> As ações históricas para a inclusão dos Jovens e Adultos no circuito da leitura e da escrita tratavam o analfabetismo como uma doença social, sugerindo campanhas de erradicação, nos moldes daquelas desenvolvidas para acabar com epidemias, como observamos a seguir: "A Cruzada Nacional de Educação(1932); Bandeira Paulista de Alfabetização(1933); Cruzada Nacional de Alfabetização de Adultos(1947); Serviço de Educação de Adultos (1947); Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes(1947/1954); Campanha de Educação Rural(1952/1959); Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA 1957); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo(1958) e Programa de emergência para o ensino primário(1958). Nesse contexto, Paulo Freire encontra um espaço propício para desenvolver sua proposta de educação, em Recife, no Centro Dona Olegarina, no Poço da Panela, local histórico do século XIX, onde funcionou um dos núcleos de luta pela abolição da escravidão. Aí ele inicia a caminhada na alfabetização de adultos dentro de uma perspectiva libertadora" (SCALABRIN, R. & BRASILEIRO, A. L. P.(Org). A experiência do Mova Pará, 2007).

isa, em que busco demonstrar o significado da luta pela manutenção de uma política educacional condizente com o desejo dos sujeitos e com a realidade do campo e, ao mesmo tempo em que registro a concepção proposta pelo Projeto político-pedagógico do Curso e analiso as práticas educativas no tempo-comunidade e sua relação com o tempo escola e os demais projetos do PRONERA, na Transamazônica.

Nesse sentido, a reflexão feita, não obstante reconhecer e estar de acordo com os rumos que vêm sendo traçados em torno da Educação do-no Campo no país, não se escusa em buscar olhar com mais precisão os elementos colocados em torno do Curso, como: concepção orientadora, organização curricular, proposta formativa, perfil dos/as envolvidos e dinâmica desenvolvida, compreensão e análise dos desdobramentos das práticas educativas nos assentamentos e os aprendizados dessas práticas, a partir do Curso.



Maquetes em argila produzida pelos/as educadores/as-educandos/as



Momentos da formação coletiva de educadores/as-educandos/as

# *Iniciando o Curso Magistério da Terra na Transamazônica*





## o Curso Magistério da Terra na Transamazônica

---

Na dimensão anterior, apresentei o contexto que fez surgir a luta pela Educação do e no Campo na Transamazônica, em que destaquei a situação de precariedade da educação no Estado do Pará como consequência da ausência de políticas públicas, a qual fez emergir a organização dos atores sociais na implementação de experiências, como: as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os projetos/cursos do Programa Educação Cidadã na Transamazônica, vinculados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) como meio de materializar um modelo de Educação do e no Campo, capaz de estabelecer uma estreita relação entre educação e desenvolvimento.

Na primeira parte dessa segunda dimensão, descrevo a concepção – de educação e de currículo – e o significado de uma dessas experiências do Programa Educação Cidadã/PRONERA: o Curso Magistério da Terra, o perfil dos sujeitos que o compõe e a dinâmica desenvolvida nos tempos escola-comunidade e, na parte seguinte, analiso o aprendizado das práticas educativas a partir da visão dos sujeitos envolvidos: os/as educadores/as-educandos/as.



Turmas dos pólos Pacajá, Medicilândia e Altamira.





## o significado do Curso

Para a implementação do Curso, segundo a Coordenadora pedagógica, em entrevista, afirma: “partiu-se do mapeamento das demandas para o Ensino Médio nos assentamentos da Transamazônica, das discussões, elaboração e definições pelos envolvidos - Movimento, UFPA e INCRA - acerca da gestão coletiva e das bases teórico-metodológicas [...]”. Portanto, esses são os atores sociais que coordenam o processo formativo do PRONERA na Transamazônica.

Ao se referir ao processo que fez germinar o Curso, a Coordenadora considera que a metodologia utilizada primou pela participação dos atores sociais nas tomadas de decisões, no diálogo e na construção coletiva. Portanto é produto de um intenso trabalho desenvolvido entre os atores no processo que deu corpo a sua implementação e ao desenvolvimento das ações pedagógicas.

No âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA), o Curso Magistério da Terra é uma ação de extensão, desenvolvido em parceria com o Movimento Social da região da Transamazônica e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), financiado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

No interior da UFPA, o Curso se insere nas atividades de extensão do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Rural na Amazônia (GEPERUAZ) e no Campus de Altamira, ambos do Centro de Educação e, ainda, na Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares e Empreendimentos Solidários (ITCPES), do Centro Sócio-Econômico, os quais se encontram desenvolvendo iniciativas que promovam a elaboração e implementação de políticas educacionais e de desenvolvimento do campo, voltados para a realidade amazônica e para a inclusão social das populações que vivem no e do campo.

Desse modo, o curso Magistério da Terra está oficialmente amparado nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio, na modalidade normal” e se fundamenta nos pressupostos e princípios enunciados no Projeto Político-Pedagógico do Programa Educação Cidadã na Transamazônica, na concepção freireana de educação, na Pedagogia da Alternância, no acúmulo da articulação



Básica do Campo" e nos referenciais do Manual do PRONERA sobre a Educação do-no Campo.

Com atuação descentralizada em pólos<sup>23</sup> o Curso previu uma qualificação que habilita os/as educadores/as do campo para atuação na docência em três âmbitos: Educação Infantil, Ensino Fundamental/séries iniciais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa formação procura estabelecer uma relação dialética do conceito entre o senso comum e o universo do conhecimento sistematizado, na perspectiva de que a educação possa se tornar um espaço de valorização e recriação do saber popular, possibilitando a apropriação e a produção de novos saberes, na perspectiva da compreensão e da transformação crítica da realidade (GADOTTI, 1987).

Para Freire (2001, p. 41), só os seres humanos são capazes de reconhecer a existência de realidades que lhes são exteriores e que a reflexão sobre elas os faz descobrir que não se está somente na realidade, mas com ela. Também lhes é específico saber que se vive num tempo feito de passado, presente e futuro. E “essa tomada de consciência de sua temporalidade permite-lhes tomar consciência de sua historicidade”, sendo capaz de discernir que é um ser de relações, portanto, estabelece relações com o outro, com a realidade, com o seu contexto de vida. E é através destas relações é que chega a ser sujeito.

## 2) A concepção do Curso

No Projeto Político-Pedagógico do curso Magistério da Terra na Transamazônica, a educação “é concebida de maneira a gerar um impacto na qualidade de vida dos/as trabalhadores/as como um instrumento para emancipação humana, possibilitando a transformação social [...]”. (UFPA, 2005, p. 05). Essa concepção foi construída pelos atores sociais da Região com base em suas proposições, as quais vêm sendo implementadas ao longo dos últimos treze anos, tendo como referência a Pedagogia da Alternância e a educação libertadora de Paulo Freire.

<sup>23</sup> São três os pólos de atuação, cada um com uma turma de 50 educando/as, quais sejam: *Pólo Altamira* que agrega os municípios de Altamira, Vitória do Xingu e Senador José Porfírio; *Pólo Medicilândia*, articulando os municípios de Medicilândia, Brasil Novo e Uruará; e *Pólo Pacajá*, aglutinando Pacajá e Anapu.



da compreensão da educação como algo do humano e que faz parte da cultura, como um ato político que pode contribuir para a submissão ou para a libertação, para a subordinação ou para a emancipação.

Tal concepção está fundamentada nos princípios da educação popular<sup>24</sup> e encontra-se ancorada na idéia da educação como um diálogo entre educador/a e educando/a, um ato coletivo, solidário e de amor, em que a leitura crítica do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1982).

Gadotti (1996, p. 26), referindo-se ao diálogo freireano, afirma:

Em Paulo Freire o diálogo não é só um encontro de dois sujeitos que buscam a significação das coisas (o saber), mas um encontro que se realiza na práxis, no engajamento, no compromisso social. Dialogar não é trocar idéias. O diálogo que não leva à organização das massas populares, que não leva ao fortalecimento dos oprimidos, é puro verbalismo.

O diálogo é entre os oprimidos para a superação da opressão imposta pelo opressor, em direção à organização de classe. Por isso, o ato de empenhar-se no diálogo, complementa Pernambuco (1993, p. 24), significa “navegar pelo mar das semelhanças suficientes para que se possa estabelecer uma comunicação e, das diferenças suficientes, para não estarmos repetindo uns aos outros, em um diálogo que vira monólogo”.

Essa construção não foi tarefa de fácil alcance. Exigiu problematização entre os sujeitos, na busca de desvelar os problemas da realidade. Nesse sentido, Freire (1982, pp. 52-53) elucida:

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento `experimental`), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la [...]. O diálogo problematizador não depende do conteúdo que vai ser problematizado. Tudo pode ser problematizado [...].

Ao discutir sobre a educação, Freire (1982) destacou duas concepções: a bancária, que serve à dominação, e a problematizadora, à libertação. Ao contrapô-las, deixa evidente que na bancária o conhecimento é passado do/a professor/a para o/a educando/a, sendo que o primeiro é visto como a fonte do saber e, o segundo,

<sup>24</sup> Em Freire (2001), a Educação Popular, mesmo sem descuidar a preparação técnico-profissional dos grupos populares, não aceita a posição de neutralidade política com que a ideologia modernizante reconhece ou entende a Educação de Adultos.



em mero receptáculo passivo, limitando-se a receber o conteúdo transmitido, 'depositado' pelo mestre. À medida em que se contrapõe à educação bancária,

“[...] o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também”. (FREIRE, 1982, p. 40).

Na concepção problematizadora, o conhecimento não pode advir de um ato de doação que o/a educador/a faz ao/à educando/a. É um processo que se realiza no contato do ser humano com o mundo vivenciado, o qual não é estático, mas dinâmico, propiciador da transformação constante, na superação da relação vertical, estabelecendo-se a relação dialógica.

Ao assumir-se a abordagem dialógica no Curso, há um indicativo do compromisso do mesmo com a aprendizagem ativa, em oposição à passiva, e a compreensão de homens e mulheres como seres incompletos. Segundo Freire (1982, p. 23), só “a consciência do inacabamento entre nós, homens e mulheres, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa esperança no mundo”.

Nessa perspectiva, a concepção de currículo no Curso se opõe ao modelo técnico-linear que atua com a lógica do controle técnico, subsídios limitados a pacotes, sem a participação dos sujeitos. Assim, contrapondo-se à redução do currículo a disciplinas fragmentadas, conteúdos e programas, métodos e técnicas, ele é visto como todo um conjunto de relações estabelecidas entre a sociedade, a produção e o processo educativo (APPLE, 1998).

Nessa perspectiva, Freire (1986, p. 97) destaca:

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, uma tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos.



superar a fragmentação do conhecimento e aumentar a eficácia das práticas educativas o PPP do Curso assumiu a interdisciplinaridade como paradigma (substituindo a visão positivista, centrada nas disciplinas), como processo (com a construção do conhecimento em rede substituindo os processos de transmissão lineares) e como ferramenta educacional (instrumento organizador de práticas e experiências). (UFPA, 2002).

O Curso se propôs a seguir uma abordagem interdisciplinar, na perspectiva de superar disciplinas e ações isoladas, pois quis revigorar a formação dos/as educandos/as do campo, num tempo e espaço sócio-histórico e cultural presentes no cotidiano dos sujeitos. Por isso, pressupôs disposição para ler, investigar, ouvir, discutir, ensinar e aprender, criticar e auto-criticar, dialogar, construir coletivamente, além de tensões e conflitos.

A opção por práticas interdisciplinares não prescindiu a visão específica de cada área. Propôs, portanto, possibilitar a identificação, a compreensão e o desvelamento de situações que podiam se apresentar como temas para a construção de um saber com diversos olhares oriundos das várias dimensões do conhecimento, envolvendo um referencial teórico que provocasse a re-elaboração de conceitos significativos pelos/as educandos/as.

Com essa compreensão, buscou-se, no Curso, construir coletivamente uma “metodologia que valorize o saber popular, as experiências acumuladas de vida, trabalho e luta, possibilitando uma mediação com os conhecimentos produzidos pela humanidade” (UFPA, 2004, p 18).

A construção coletiva a partir dos interesses comuns exigiu desenvolver uma dinâmica na sala de aula, capaz de “[...] permitir uma riqueza de trocas e desafios que funcionam como motivação e oportunidade para que transcendam, de fato, o seu universo imediato e possam adquirir criticamente novas formas de compreendê-lo e atuar sobre ele” (PERNAMBUCO, 1993 p, 21).

Ouvir o outro, trocar conhecimentos e respeitar a forma de pensar de cada um/a possibilitou buscar outras formas de aprender. Entendo essas questões como desafios das práticas educativas diante da necessidade de coerência e rigorosidade constantes.

Tendo como referência tal concepção, os atores sociais, sob a coordenação do Centro de Educação/UFPA, definiram como objetivo central e norteador do Curso:





a **formação de educadores(as) do campo**, em oito , na área de abrangência da região Transamazônica, em nível médio, na modalidade normal - para atuarem com educação infantil, ensino fundamental/séries iniciais e Educação de Jovens e Adultos - **sintonizados e comprometidos com a transformação da educação e realidade social da região, ancorados na educação libertadora** (UFPA, 2005, p. 13. Grifos nossos).

Para atingir esse objetivo político e pedagógico, a coordenação do Curso optou por atuar em três frentes: (1) a formação de professores/as formadores/as, (2) a formação dos/as educadores/as-educandos/as, e (3) o acompanhamento do tempo-comunidade, em especial, no estágio.

As bases teóricas do Curso estiveram coerentes com a proposta freireana de educação e indicaram a intencionalidade dos atores sociais de não se limitando à formação de profissionais da educação/docentes, mas requiz, também, formar professores/as-educadores/as do campo comprometidos com o campo, a Educação do Campo e a luta por políticas públicas no campo. Por isso, coube aos/às educadores/as do campo imbuir-se da idéia de que educar é construir, é um "ato comunicante, co-participado", portanto, só com a ação humilde, "[...] superando o intelectualismo alienante e o autoritarismo do educador 'bancário', supera-se também a falsa consciência do mundo" (FREIRE, 1982, p. 43).

Ao discutir acerca da formação do/a professor/a, Freire (1986) estabeleceu a diferença entre o/a professor/a e o/a educador/a, em que o/a professor/a é aquele/a que se preocupa mais com as questões técnicas do que com as questões políticas, enquanto o/a educador/a teria um caráter humanista revolucionário. Nessa visão, o/a professor/a tem que ser necessariamente um/a educador/a transformador/a, cuja prática deve apresentar competência política e técnica do educador/a libertador/a. Por isso:

Quanto mais seriamente você está comprometido com a busca da transformação, mais rigoroso você deve ser, mais você tem de buscar o conhecimento, mais você tem de estimular os estudantes a se prepararem científica e tecnicamente para a sociedade real na qual eles ainda vivem (FREIRE; SHOR, 1986, p. 86).

Assumir a formação de professores/as-educadores/as do campo na proposta do Curso, significou estar aberto para propiciar acesso à educação nos assentamentos, mas uma educação **com** os sujeitos a partir de seus interesses, **não para** eles, pois a "educação autêntica, repitamos, não se faz de "A" para "B" ou de



“B”, mediatizados pelo mundo”[...] (FREIRE, 1982, p. 40). Nessa perspectiva, acreditamos que a materialização se tornou possível quando os sujeitos foram assumindo processualmente posturas e práticas condizentes com a educação problematizadora.

Para além dos elementos freireanos apresentados, como destaque anteriormente, a concepção do Curso fundamentou-se, também, nos princípios da pedagogia da alternância. Essa pedagogia é muito estudada pelos/as educadores/as do campo e é conhecida pela sua oposição ao modelo urbano de educação. Sua afirmação fundamental é a de que é preciso repensar o papel da Educação do Campo no contexto social e avançar na construção de alternativas técnicas e tecnológicas para ajudar na resolução da problemática da produção, sem perder a perspectiva do desenvolvimento sustentável, conforme referencia o Projeto Político-Pedagógico do Curso:

A garantia do funcionamento do projeto Formação de Professores/as em Nível Médio-Normal, denominado Magistério da Terra, deve **facilitar o desenvolvimento da educação nos Projetos de Assentamentos** e, por conseguinte, **desenvolver a agricultura familiar, estimulando a permanência dos jovens nas suas comunidades, possibilitando a construção de um processo de formação do homem e da mulher do Campo, impedindo o êxodo para as cidades, trazendo novas tecnologias e informações para o fortalecimento do desenvolvimento local sustentável** (UFPA, 2005, p. 15. Grifo nosso).

Esse objetivo do Curso mostra que a preocupação dos atores sociais está focada na formação de educadores/as do campo comprometidos/as com a educação, a escola e o desenvolvimento do campo, o que caracteriza a proposta de um modelo de Educação do-no Campo. Entretanto, “construir esse modelo exige repensar as funções da agricultura e as do meio rural, aliadas à radical transformação do acesso e do uso do conhecimento no campo”. (MOLINA, 2003, p. 40).

Condizente com tais preocupações, o “Manual de Operações do Ministério do Desenvolvimento Agrário” (2004) expõe que todos os projetos financiados pelo PRONERA devem responder aos princípios político-pedagógicos de inclusão, participação, integração e multiplicação, dando força à construção coletiva e, ao mesmo tempo, estabelecendo critérios para o processo de gestação e



os político-pedagógicos, à medida em que propõe o diálogo entre os envolvidos.

Ancorados no ideário da educação libertadora para “transformação da educação e da realidade social da região”, na filosofia da pedagogia da alternância e no Manual do PRONERA, os pressupostos político-pedagógicos do Curso Magistério da Terra estão pautados nas idéias de: (a) “inclusão e participação”, entendidas como o acesso à educação, permanência com qualidade, construção coletiva e tomada de decisão coletiva; (b) “integração e educação” e “formação continuada reflexiva” voltada para a articulação da rede de parceiros, na valorização dos diferentes saberes e na defesa da educação por toda a vida. Nesse sentido, a proposição do Projeto Político-Pedagógico do Curso quer garantir:

- **Inclusão Social:** acesso à educação com qualidade social é compreendida como um direito social fundamental na construção da cidadania de jovens e adultos do campo, portanto, é compromisso inadiável oportunizar acesso à escolarização a trabalhadores assentados da Reforma Agrária.
- **Participação Social:** construção coletiva da proposta pedagógica, a participação de movimentos sociais no processo de elaboração, planejamento, execução das atividades curriculares, práticas avaliativas e acompanhamento das ações do projeto como fundamental para o exercício democrático da relação Universidade – Movimentos Sociais – Órgãos Públicos. A participação implica a tomada de decisões coletivas sobre as atividades docentes e discentes relacionadas ao Projeto e aos ambientes de formação; os recursos humanos, físicos, financeiros e materiais; o cronograma de desenvolvimento do Curso.
- **Interação:** constituição de uma rede de parceria para o desenvolvimento de ações de educação continuada junto aos trabalhadores dos assentamentos da reforma agrária - contemplando órgãos governamentais, instituições públicas de ensino e de desenvolvimento, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais e as comunidades assentadas - é indispensável para o projeto educativo do campo.
- **Formação Reflexiva:** dinamização dos contextos educativos que estimulem a liberdade, a responsabilidade, a autonomia e a criatividade dos(as) educandos(as) são indispensáveis para ultrapassar a racionalidade técnica meramente descritiva ou narrativa, no sentido de possibilitar interpretações e (re)elaborações cognitivas e sociais, na perspectiva de constituir e valorizar educadores(as) como seres pensantes, autônomos, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional.
- **Educação Continuada/Multiplicação:** a educação dos(as) assentados(as) transcende a alfabetização e escolarização em nível fundamental, sendo indispensável assegurar o acesso ao ensino médio técnico/profissionalizante e na modalidade normal, na perspectiva de qualificação da formação dos sujeitos do campo,



em continuada e ingresso no ensino superior identificado em nível de unidade local-regional. (UFPA, 2005, p. 16).

Pode-se identificar, no Projeto Político-Pedagógico, que as ênfases no processo de formação recaem sobre o/a educador/a comprometido/a com a transformação social e o seu papel de construtor do modelo Educacional do-no Campo, tendo em vista a idéia de desenvolvimento sustentável proposta pelos movimentos sociais do campo.

Ao abraçarem essa concepção para democratizar a educação pública brasileira, os atores sociais acreditam fazer parte do movimento amplo na sociedade brasileira “Por Uma Educação do Campo” que visa afirmar o direito de acesso e permanência à escola.

Nessa proposta, o/a educador/a assume o papel de multiplicador/a da concepção problematizadora de educação junto aos/as assentados/as e de organizador/a das atividades pedagógicas na comunidade. Deslocou-se, portanto, o processo de instrução e transmissão para o processo de aprendizagem que caracteriza situações em que educadores/as e educados/as, como aprendizes, descobrem significados para as informações pesquisadas, reconstróem de modo crítico as informações e chegam a produzir conhecimento, de modo que a aprendizagem não se restringe ao desenvolvimento intelectual, mas se compõe também de habilidades, atitudes, valores, conhecimentos e tecnologias, conforme proposto na I Conferência Nacional de Educação, já discutido anteriormente.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Curso, as ações desenvolvidas no processo de ensino pretendem promover aprendizagens que despertassem a capacidade do/a educando/a para: interagir com a problemática do contexto no qual está inserido; buscasse constantemente a atualização dos conhecimentos adquiridos, tanto dentro como fora do contexto escolar; enfrentando os conflitos e demandas atuais; interagindo com o grupo em discussões e na troca de experiências; inserindo-se num contexto interdisciplinar de trabalho e se inter-relacionando com todas as áreas do conhecimento.

Assim, percebi que a formação desenvolvida no Curso procurou envolver o/a educador/a no repensar das práticas educativas. Nesse aspecto, identifiquei cinco questões orientadoras desse esforço: articulação entre educação e desenvolvimento – visa contribuir para a construção do projeto de desenvolvimento sustentável e solidário do campo, contrapondo-se ao modelo existente por meio da inserção de



cesso da produção; ação-reflexão-ação e articulação entre teoria e prática - possibilitando construir alternativas de transformação social no assentamento; re-fazer das práticas no cotidiano – propiciando a auto-formação e auto-crítica no cotidiano das práticas educativas na sala de aula; aprendizagem na interação – buscando o aprofundamento da relação educador/a-educando/a, com a compreensão de que ambos ensinam e aprendem, em que é indispensável a autonomia e a emancipação; construção do trabalho coletivo – sendo entendida como algo maior do que trabalhar junto, mas pelo ato de mediatizar as várias visões, contradições e conflitos dos diferentes sujeitos com vistas à construção de algo novo que atenda aos desejos de mudança dos assentados (UFPA, 2005).

Ao analisar a proposta de formação dos projetos que compõem o Programa Educação Cidadã na Transamazônica e, em especial a do curso magistério da Terra, percebi que alguns temas recorrentes no percurso formativo do referido Programa foram se constituindo em princípios metodológicos da ação educativa do PRONERA na região, os quais foram incorporados como princípios do Curso, quais sejam:

- **Politicidade do Ato Educativo:** a educação não é neutra. Nos processos educativos, homens e mulheres aprendem a ler e a escrever a sua história, desvelam a sua realidade.
- **Dialogicidade do Ato Educativo:** o diálogo é à base da relação pedagógica, da interação triádica educador-educando-conhecimento. A atitude dialógica se constitui num ato de amor e de humildade.
- **Multidimensionalidade do Ato Educativo:** os educandos são sujeitos ativos e construtores de conhecimentos, pensantes e sentintes. Portanto, o processo ensino-aprendizagem contempla a multidimensionalidade dos sujeitos em seus aspectos sociais, culturais, afetivos, cognitivos, entre outros.
- **Transversalidade:** a transversalidade dos conhecimentos no campo do currículo é importante para a inclusão de processos culturais identitários e acolhida da diversidade do campo em seus múltiplos aspectos: econômico, político, social, cultural, de gênero, geração e etnia.
- **Contextualização:** os temas geradores, eixos temáticos e atividades curriculares do processo formativo devem pautar-se pela contextualização a partir de múltiplas perspectivas – histórica, sociológica, cultural, etc. – de problematização e compreensão da realidade.
- **Alternância do Ato Educativo:** o princípio da alternância contempla dois momentos imbricados: o tempo-escola e o tempo-comunidade. A construção dos processos educativos contempla diferentes tempos e espaços pedagógicos, extrapolando a sala de aula e espaços escolares. O tempo-escola consiste em módulos presenciais ancorados no tema gerador “Educação, Trabalho,





mento e Organização Social na Amazônia rural” coletivamente no contexto do Programa Educação Cidadã na Transamazônica. O tempo-comunidade propõe a realização de estudos e pesquisas dinamizados pelo princípio da práxis, possibilitando o movimento desde a reflexão teórico-prática, relacionada à Educação do Campo, aos processos educativos de sala de aula, à gestão escolar, etc., atividades essas que serão orientadas e acompanhadas por professores especialistas, equipe pedagógica e estudantes universitários. (UFPA, 2005, p. 20).

Esses princípios reforçam as ações do Curso para a formação de professores/as-educadores/as do campo, comprometidos com a Educação do-no Campo, funcionando como uma espécie de bússola que foi subsidiando as práticas educativas em desenvolvimento no tempo-comunidade. Discutindo sobre a qualificação de educadores/as do campo, a coordenadora pedagógica do Curso, afirma que:

[...] a qualificação de educadores e educadoras do campo para atuação em sala de aula deve considerar a realidade do campo e a complexidade do meio rural, pois o processo educativo envolve processo produtivo, a luta por políticas públicas no campo, os conflitos com fazendeiros e madeireiros, além da precariedade dos espaços educativos com a falta de estrutura. **Na formação, a preocupação é que eles compreendam essa complexidade, dominem a metodologia voltada para o contexto social, compreendam a importância da problematização, conheçam melhor a concepção freireana e assim, possam ser criativos para produzir estratégias coletivas de intervenção na realidade envolvendo cada vez mais os educandos e a comunidade, com vistas à melhoria da qualidade de vida no assentamento,** que perpassa também pelo aperfeiçoamento da produção local. (Entrevista realizada em outubro de 2007. Grifo nosso).

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico do Curso apresentou em sua justificativa a necessidade da articulação entre educação e desenvolvimento. Assim, propôs uma organização curricular que buscasse afirmar uma relação em que,

O desenvolvimento sustentável é um caso a não se pensar isoladamente. Pensá-lo exige extensão e interpenetração em áreas do saber que ultrapassam inclusive áreas disciplinares e precisam do conjunto de informações do cotidiano (onde se situam os espaços? Como se tornam territórios? Que sujeitos o reconstituem? Quais as relações emocionais, mitológicas, culturais com a terra? Quais as relações interpessoais que alimentam a vida no(a) assentamento/comunidade?). [...] necessitamos de idéias que contribuam para dar respostas, mesmo provisórias à realidade. Criemos condição para repensar formas até então tidas como únicas, para reconstruirmos transdisciplinarmente a rede mais complexa, rica

nossa interpretação sobre nós e o mundo (MOLINA, 2003,

Essa complexidade oportunizou a interação com a problemática do contexto onde os sujeitos estão inseridos, buscou a atualização contínua dos conhecimentos adquiridos e construídos, fez o enfrentamento aos conflitos e demandas atuais do campo propiciando a troca de experiências, a inserção num contexto interdisciplinar de trabalho e a inter-relação com outras áreas de atuação.



Atividade do Tempo-escola (Dez, 2006).

### 3) A organização curricular do Curso

O processo de organização curricular foi construído com a realização de Oficinas Pedagógicas pela equipe de coordenadores/as, professores/as formadores/as e bolsistas e objetivou como resultado a constituição da proposta curricular do Curso, módulo a módulo, possibilitando, portanto, a construção de um novo conhecimento sobre o campo, a Educação do Campo, a organização social e o desenvolvimento sustentável. Portanto, os elementos que constituem os pressupostos do Curso são:

#### a) Tema gerador e eixos temáticos

O tema gerador “Educação, Trabalho, Desenvolvimento e Organização social na Amazônia Rural foi a base metodológica e compôs o desenho curricular do Curso [...]” (UFPA, 2005, p. 20). A partir dele, foram elaborados os eixos temáticos

perspectiva da construção da teia do conhecimento.

Por isso, o curso não se concebeu o desenvolvimento linear dos módulos dos tempos-escola e seus respectivos componentes curriculares, “mas em cada módulo, as atividades curriculares se inter-relacionaram” (UFPA, 2005) por meio do tema gerador, dos eixos temáticos e do tema articulador, discutidos posteriormente.

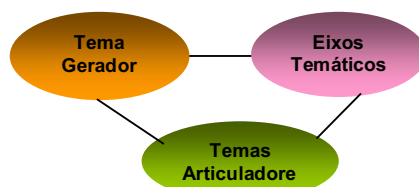
Para Freire, buscar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre essa realidade que está em sua práxis. À medida em que o homem toma uma atitude ativa na exploração de temáticas, sua consciência crítica da realidade se aprofunda e as anuncia (FREIRE, 1987).

No curso, o tema gerador e os eixos temáticos sintetizam o estímulo à organização e interesse coletivo, como demonstro na teia a seguir:



#### b) Temas articuladores

Os temas articuladores visaram a interligar os componentes curriculares de cada módulo, os quais envolviam dois ou mais eixos temáticos, conforme teia abaixo:





possibilitou a ação interdisciplinar, conforme descreve a coordenadora pedagógica do Curso Magistério da Terra na Transamazônica:

Com base nos eixos temáticos do Curso é tirado um tema articulador que vai nortear todo o trabalho do módulo, sem perder de vista a concepção freireana, que prima pelo diálogo, a construção coletiva, a busca pela interdisciplinaridade, que são os fundamentos desse Curso. Caso contrário, se perde a proposta e, é isso que nós não queremos[...]. (Entrevista realizada em outubro de 2007).

Os temas articuladores foram construídos pela equipe (coordenação e professores/as-formadores/as) para funcionar como “tema dobradiça”, que tem a função de fazer ligação entre os eixos temáticos e os componentes curriculares na perspectiva de materializar práticas interdisciplinares no tempo-escola. Trabalhando em conjunto os/as professores/as formadores/as buscaram encontrar meios de ligar tematicamente os eixos com os componentes curriculares e também os conteúdos das diversas áreas do conhecimento à realidade sócio-cultural dos/as educandos/as.

Discutindo sobre o papel dos sujeitos na construção coletiva do currículo, de onde podem emergir temas novos, Paulo Freire destaca que:

[...] a equipe reconhecerá a necessidade de colocar alguns temas fundamentais que, não obstante, não foram sugeridos [...] quando da investigação[...]. Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que têm os educadores-educandos de participar dela incluindo temas não sugeridos (FREIRE, 1975, p.136).

A partir da tematização, teoria e prática não se separam, pois se busca uma formação integral, humana e politicamente compromissada com os excluídos. Assim, a tematização não foi um *a priori* pronto e acabado, mas o resultado de uma pesquisa participativa realizada por agentes da educação e propiciou um foco unificador no esforço de encontrar nexos com áreas de conhecimento específicas, em um equilíbrio entre o geral e o específico. Para Freire (1980), a tematização da realidade é a base para uma educação crítica, dialógica, que propõe ações coletivas como fomentadoras das mudanças sociais, econômicas e políticas.

Esse nos parece ser um desafio constante para a formação de educadores/as do campo e sua relação com as mudanças nas práticas educativas.

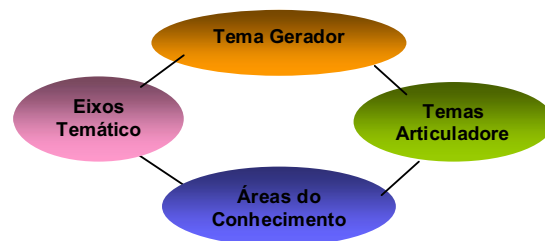
mento

À medida em que o Curso objetivou que o/a educador/a-educando/a pudesse ser um agente consciente da sua prática social, foi necessário que os sujeitos se fossem se apropriando da proposta curricular e da concepção de educação do Curso e assim, cada vez mais, foi se tornando capaz de dominar o conhecimento elaborado existente na sociedade em que vive e o próprio modo de produzir esse conhecimento.

Assim, por meio do Curso os/as educadores/as-educandos/as estariam aprendendo para melhor intervir na sala de aula. Dessa forma, haveria a possibilidade da apropriação de ferramentas culturais imprescindíveis à luta social que busca a transformação social.

Os conhecimentos trabalhados foram delimitados a partir da realidade local captada por meio do tema gerador, dos eixos temáticos e dos temas articuladores, desenvolvendo um conjunto de procedimentos necessários à compreensão dessa realidade, observando a totalidade sem, entretanto, esquecer as particularidades de cada conhecimento.

O conjunto de componentes curriculares se articularam em torno de um ou mais eixos temáticos e do tema articulador, módulo a módulo, conforme demonstro na teia a seguir:

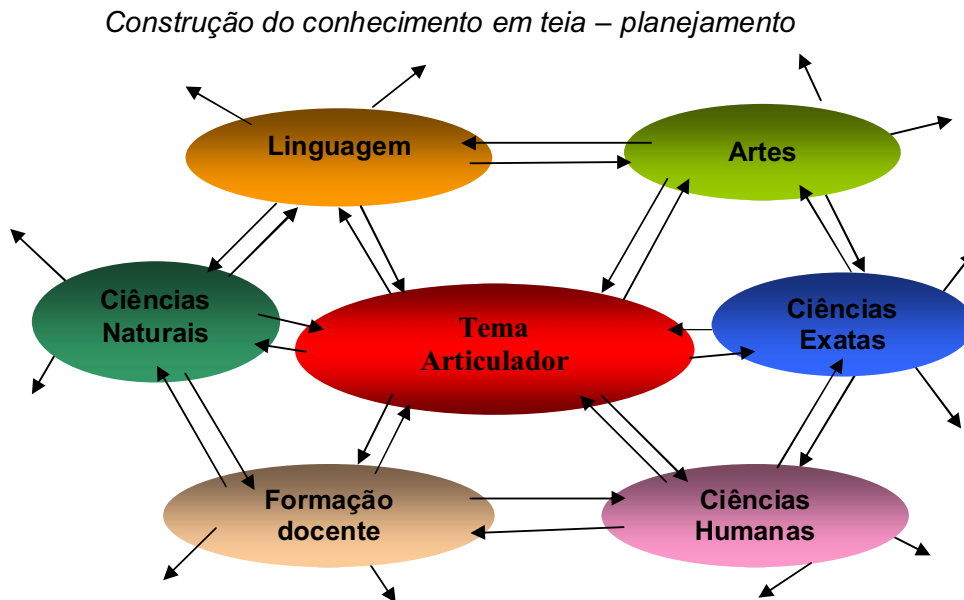


O tema gerador, os eixos temáticos e os temas articuladores pretenderam conduzir todo o processo de trabalho do Curso: planejamento, execução e avaliação do processo formativo, considerando todas as dinâmicas trabalhadas numa perspectiva curricular integrada,<sup>25</sup> possibilitando a construção e a socialização do conhecimento.

<sup>25</sup> Jurjo Santomé Torres (Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artemed, 1998), em sua defesa de um currículo integrado, dá ênfase especial às culturas ausentes dos conteúdos cotidianos, como: classe, gênero, geração, cor, etnias, sexualidade, meio rural, necessidades especiais, etc.



educadores/as do campo, no Curso, foi trabalhada integrando formação profissional com elevação de escolaridade ao nível médio, conforme demonstra o organograma abaixo:



Nessa perspectiva, os conteúdos temáticos ensejam uma compreensão de totalidade do conhecimento, organizados em módulos que se interrelacionam, interagindo num movimento de ação - reflexão - ação. A avaliação foi processual e se deu pela diversificação de registros e procedimentos por meio de fichas individuais de avaliação produzida pelos/as professores/as formadores/as, auto-avaliação do/as educandos/as, relatórios dos tempos-comunidade, produção de textos e apresentação de trabalhos de conclusão do Curso.

A estrutura curricular do Curso Magistério da Terra, organizada em forma de teia/rede do conhecimento, em anexo, aglutina dois tempos: escola-comunidade, com carga horária de acordo com as prescrições legais – 70% e 30%, respectivamente. Nessa estrutura os/as educandos/as não concluíram séries, mas a cada módulo adquiriram e construíram conhecimentos equivalentes aos conteúdos curriculares do ensino médio na modalidade normal, de acordo com a legislação vigente.

Assim, os conhecimentos foram sendo adquiridos e/ou aperfeiçoados a cada componente curricular, a partir dos conteúdos significativos, os quais se relacionam com a vivência, a prática e o cotidiano do/a educando/a, lhe possibilitando a aquisição de novos conhecimentos. Nesse processo, a



ritmo próprio, a partir da condição de educador/a-educadora, no qual o contexto cultural foi o elo entre o saber do/a educando/a, a sua prática social, o saber e a prática construída no Curso.

#### **4) A formação: o perfil de educadores/as do campo**

Com vistas a democratização da educação, os atores sociais procuraram desenvolver justificativas para a formação de professores/as-educadores/as do campo com base em um novo perfil. Essa opção exigiu oportunizar aos/as educadores/as um processo que lhes permitiria identificar, compreender e criticar teorias subjacentes a sua profissão, e ao mesmo tempo buscar transformar sua prática numa outra, reflexiva e dinâmica, por meio da participação no Curso (composto pelas ações do tempo-escola e tempo-comunidade) e na docência nas turmas dos projetos do PRONERA no assentamento e no estágio. Desse modo,

[..] o requisito para formar a identidade como camponês e cidadão do planeta, seu reenraizamento político, econômico, cultural, simbólico, físico, antropológico. Essa dimensão amplia sua relação além-assentamento, instiga-lhe pensar de sua comunidade próxima à mais distante, por ser capaz de identificar e explicar fenômenos e fatos sociais que contribuem para a dinâmica ambiental do assentamento, da região, do país, do continente, da Terra. (MOLINA, 2004, p. 42).

A identidade de agricultor/a, pescador/a, extrativista... ressignificada, levou-os a refletir sobre o papel da educação no desenvolvimento do campo e o seu papel no espaço-tempo como educador/a no contexto social. Os/as educandos/as do Curso são agricultores, portanto, realizam atividades agrícolas, mas também cultivam o hábito da caça, da pesca e a extração de produtos da natureza, como frutos (castanha, açaí, pupunha, etc), óleos (andiroba e copaíba) e plantas medicinais.

Nesse sentido, o Curso previu assegurar um perfil profissional da agricultura familiar e da Educação do-no Campo, ancorado na autonomia e na emancipação radical, com vistas à transformação da realidade, em que “o educando é considerado sujeito, capaz de construir e produzir o seu próprio conhecimento e a sua história, cabendo à escola intermediar, organizar e estimular essa aprendizagem”. (UFPA, 2005, p. 16).



...cipação, Freire enfatiza que a sectarização é um obstáculo a emancipação humana e referencia o radicalismo comprometido com a transformação. Nesse aspecto, concordamos com Paulo Freire, para quem:

[...] a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva. A sectarização, porque mítica e irracional, transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser mudada. Parta de quem parta, a sectarização é um obstáculo à emancipação dos homens. O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar (FREIRE, 1982, p. 14).

Nessa visão, a emancipação é um processo em que o sujeito dialógico conquista o espaço do fazer e da organização coletiva na busca da transformação da realidade, mesmo que negada em situações concretas. Nesse sentido, o conceito de emancipação discutido no Curso esteve imbricado com o conceito de autonomia. E por isso, entendo que ambos não “estão dados”, mas que se constroem em um processo gradativo pelos sujeitos envolvidos na ação, em que estão presentes tensões e conflitos. Portanto, quando há essa conquista pelo sujeito dialógico, ele passa a decidir e assumir as conseqüências de suas decisões e suas responsabilidades, em que o princípio ético é importante para a conquista tanto da emancipação quanto da autonomia. Nesse sentido, afirma Paulo Freire (1982, p. 50):

Esta prática implica, por isto mesmo, em que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a *objetividade* em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em* que e com que estão.

Ancorados nessa compreensão, a intenção dos atores sociais é que o Curso propiciasse estudos, pesquisas e intervenção capaz de criar raízes nos



turmas do PRONERA, mas, também nas escolas da rede pública que esses/as educadores/as atuam a fim de afirmar processos educativos que estimulassem a autonomia, de modo a influenciar no debate e elaboração do projeto político-pedagógico das escolas municipais.

Por isso, o compromisso com a “transformação social” proposta no objetivo do Curso, demandou um/a professor/a educador/a do campo engajado/a com as questões sociais e a conquista da cidadania, com vistas à autonomia e à emancipação. Desse modo, a formação no Curso exigiu um/a educador/a:

[...] crítico-reflexivo, que domine os conhecimentos científicos, didáticos, metodológicos e organizativos referentes aos processos pedagógicos e à gestão educacional; que seja capaz de atuar em espaços educativos formais e não formais, valorizar a pluralidade de culturas e saberes, a dimensão estética do fazer humano e do trabalho docente, a dimensão política e ética no sentido de assegurar o princípio do respeito e da solidariedade e comprometer-se com a construção da cidadania e da emancipação dos sujeitos do campo, na perspectiva de um projeto sustentável para a região (UFPA, 2005, p. 12).

Nessa perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico do Curso menciona como estratégico a inter-relação entre as dimensões técnico-profissional, estética, cultural e ética, necessárias à formação de educadores/as do campo, quais sejam:

A **dimensão técnico-profissional** contempla os conhecimentos científicos, a pluralidade de saberes, o domínio pedagógico, metodológico, organizativo do fazer educativo e a gestão educacional.

A **dimensão estética** do fazer humano e do trabalho docente valoriza a sensibilidade, potencializa a criatividade e a afetividade dos indivíduos que se desenvolvem em contextos culturais determinados.

**Na dimensão cultural** está a relação do homem e da mulher do campo com a *terra*, com a natureza, o *tempo* da produção, a vida coletiva, a celebração e *transmissão da memória coletiva* da Educação do Campo.

A **dimensão política** vem ao encontro da participação coletiva dos sujeitos do campo e da construção coletiva do projeto estratégico sustentável para a região.

A **dimensão ética** é fundada no princípio do respeito, da solidariedade e do bem comum. Ela é fundante para as demais dimensões, no sentido de que todas devem orientar-se por princípios éticos (UFPA, 2004, p. 12).

Nesses termos, o Curso previu uma formação coletiva, buscando despertar os sujeitos para a importância da eticidade no ato educativo, em que o/a



seja capaz de mediar o processo de ensino-aprendizagem, com vistas a intervenção na realidade. O objetivo fundamental é, nas palavras de Freire(1987, p. 48), “lutar com o povo pela recuperação da humanidade roubada e não conquistar o povo”. Ainda de acordo com o mesmo autor,

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela [...]. **É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.** Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar [...]. (Freire, 1996, p. 36. Grifo nosso).

No perfil proposto, o/a professor/a-educador/a tem o papel, não de quem procura interagir com o/a educando/a para levá-lo a compreender relações sobre conteúdos específicos e muito menos o de transmissor do conhecimento, mas de quem, por meio do diálogo, procura conhecer com o/a educando/a e “ao ensinar algo [...], o professor aprende algo deles também” (FREIRE, 1996, p. 4).

Nesse sentido, o Curso abraçou e disseminou entre os/as educadores/as-educandos/as a proposta da articulação nacional “Por uma Educação do Campo”, assumindo como elementos necessários para a formação de educadores/as do campo, os seguintes objetivos:

- reconhecer a existência do campo, sua realidade histórica e seus sujeitos; entender a educação como uma ação para o desenvolvimento humano;
- participar das lutas sociais do campo;
- compreender e trabalhar as matrizes da formação dos sujeitos do campo; lutar por políticas públicas que afirmem os direitos da população do campo;
- cultivar o cuidado e a relação com a terra;
- fazer da escola do campo lugar de formação de sujeitos e deixar-se educar pelos sujeitos do campo e pelo processo de sua formação, aspectos esses, que devem ser trabalhados em todos os espaços formativos da Educação do Campo, no re-fazer das práticas educativas. (CALDAT, 2004).





## quem compõem o Curso Magistério da Terra

Imbuído da concepção de sujeito que se faz na interação com o outro, a equipe do Curso foi composta por: professores/as formadoras/as, em sua maioria, profissionais da Academia, os quais desenvolveram os componentes curriculares de sua área e áreas afins no referido Curso; professoras especialistas responsáveis pela coordenação e acompanhamento das ações no estágio; estudantes universitários que também realizam o acompanhamento no estágio; educandos/as assentados/as e coordenação do Curso formada por professores/as que representam o Centro de Educação (CE/UFGA), Campus de Altamira e Núcleo Pedagógico Integrado (NPI) que respondem pela coordenação geral, pedagógica e certificadora, respectivamente. São esses sujeitos que, articulados com os atores sociais, fizeram o curso acontecer.

Quem são os/as educandos/as que compõem o curso? Identificamos que em sua maioria são mulheres entre 20 e 45 anos e todos/as estão direta ou indiretamente vinculadas aos atores sociais que agem regionalmente e/ou em organizações locais do assentamento e/ou no município, conforme destaca a tabela a seguir:

**Tabela 02: Nível de participação social dos/as educandos/as do Curso Magistério da Terra na Transamazônica**

| <b>Pólo</b>  | <b>Militância nos movimentos Sociais</b>                                    | <b>Nº de educados</b> |
|--------------|---|-----------------------|
| Altamira     | Sindicato dos Trabalhadores Rurais  | 08                    |
|              | Associações dos Assentamentos   | 21                    |
|              | Instituição Regional (MDTX, FVPP, FETAGRI, Movimento de Mulheres e ARCAFAR) | 04                    |
|              | Não militam em Movimentos Sociais da região                                 | 14                    |
| Pacajá       | Sindicato dos Trabalhadores Rurais  | 28                    |
|              | Associações dos Assentamentos   | 05                    |
|              | Instituição Regional (MDTX, FVPP, FETAGRI, Movimento de Mulheres e ARCAFAR) | 04                    |
|              | Não militam em Movimentos Sociais da região                                 | 10                    |
| Medicilândia | Sindicato dos Trabalhadores Rurais  | 04                    |
|              | Associações dos Assentamentos   | 25                    |
|              | Instituição Regional (MDTX, FVPP, FETAGRI, Movimento de Mulheres e ARCAFAR) | 02                    |
|              | Não militam em Movimentos Sociais da região                                 | 15                    |

Fonte: dados levantados pela autora

Como se pode observar na tabela, 71,5% desses/as educandos/as detêm uma relação de pertencimento com os movimentos sociais da região Transamazônica, à medida em que se encontram engajados diretamente nas ações



al e regional. Isso permitiu construir relações sociais como membros de um coletivo politicamente organizado, o que contribuiu para a constituição de sua identidade de agricultor/a familiar. No entanto, 28,5% deles/as assumem a identidade de agricultor/a assentado/a participante das atividades na comunidade, mas não se vêem como militantes.

Esses/as educandos/as se tornaram educadores/as no momento em que foram escolhidos pela comunidade para assumir a docência no âmbito da alfabetização e/ou escolarização/séries iniciais em assentamentos nos projetos do PRONERA na Transamazônica, implementados em 2002, 2004 e 2005.

A escolha da comunidade assentada reflete, em grande parte, a liderança que possuem no lugar em que residem, pois atuam – na maioria dos assentamentos – como mobilizadores/as das lutas gerais, embora nem todos/as se assumam como militantes. Nesse processo, enquanto os/as assentados/as se alfabetizavam, os/as educadores/as elevaram a sua escolaridade para o Ensino Fundamental completo e, no período seguinte, enquanto os/as assentados/as cursavam as séries iniciais – sem perder de vista o sonho de concluir o ensino fundamental – os/as educadores/as passaram a cursar o ensino Médio, no Curso Magistério da Terra.

Embora muitas vezes façam parte do mesmo assentamento, a maioria está fixada em comunidades longínquas, visto que o processo de seleção do Curso de Ensino Médio priorizou, entre os critérios<sup>26</sup>, aqueles/as que atuavam na docência (ver anexo).

A comunicação entre eles/as foi e é difícil, pois o único meio de comunicação existente é a presença pessoal ou comunicação escrita entregue por um mensageiro da comunidade, em lugares onde o serviço de correios é inexistente, o acesso às estradas no período de inverno<sup>27</sup> é precário e os meios de transportes se restringem a animais domésticos (cavalo), bicicleta e/ou motocicleta.

A falta de infra-estrutura (escola, cadeiras, quadro, etc) nos espaços educativos prejudica a atuação dos/as educadores/as-edcandos/as. Somado a isso, a ausência de hábito de leitura dos/as educandos/as dificulta o processo de aprendizagem. Essa ausência deve-se á falta de acesso a livros, revistas, jornais e a

<sup>26</sup> Os critérios de entrada no Curso foram: candidatos/as com experiência docente, que sejam das áreas de Reforma Agrária e indicados/as pelas organizações sociais dos municípios contemplados pelo presente Projeto; Os/as que necessariamente já tenham concluído o ensino fundamental, em atendimento ao pré-requisito estabelecido pela legislação educacional vigente; Candidatos/as que tenham disponibilidade para participar dos Cursos de formação.

<sup>27</sup> Nesse período o aceso é dificultado pelas chuvas intensas e a lama criada por esse processo climático. Muitas comunidades ficam isoladas com a queda de pontes.



icas nos municípios da região. O material de leitura a que os/as educadores/as-educandos/as têm acesso se restringem às brochuras de textos utilizados no processo de formação nos projetos do PRONERA, conforme demonstra o relato desses educandos/as:

Gosto de ler a minha coleção de brochuras adquiridas no decorrer da minha experiência no PRONERA, mas tenho dificuldade(João); Procuro ler algo que seja relacionado à metodologia que aprendemos no projeto(Bianca); Gosto de ler os panfletos informativos dos movimentos e as apostilas que recebemos nos Cursos do PRONERA, no entanto nos falta material de pesquisa, para que possamos criar novo hábito (Edna).

Para a maioria deles/as, a oportunidade de participar do Curso advém desse processo, uma vez que quando passaram a atuar na docência, eles/as tiveram acesso à formação continuada e à escolarização em nível de Ensino Fundamental e Médio nos assentamentos. Embora exista um grupo que não possui experiência anterior com a docência, identificamos a existência de acúmulo diferenciado entre os que já atuavam em sala de aula, os quais são classificados em três tipos distintos, conforme tabela a seguir:

**Tabela 03: Classificação de educandos/as docentes por atuação**

| Pólo   | Experiência com a docência            | Nº de educadores/as educandos/as |
|--|---------------------------------------|----------------------------------|
| Altamira   | Educação de Jovens e Adultos (EJA)    | 29                               |
|  | Educação Infantil                     | 04                               |
|  | EJA e Educação Infantil               | 08                               |
|  | Coordenador local                     | 01                               |
|  | Não possui experiência com a docência | 05                               |
|  | <b>Total</b>                          | <b>47</b>                        |
| Pacajá   | Educação de Jovens e Adultos (EJA)    | 30                               |
|  | Educação Infantil                     | 01                               |
|  | EJA e Educação Infantil               | 10                               |
|  | Coordenador local                     | 01                               |
|  | Não possui experiência com a docência | 05                               |
|  | <b>Total</b>                          | <b>47</b>                        |
| Medicilândia                                     | Educação de Jovens e Adultos (EJA)    | 18                               |
|  | Educação Infantil                     | 05                               |
|  | EJA e Educação Infantil               | 07                               |
|  | Não possui experiência com a docência | 16                               |
|  | <b>Total</b>                          | <b>46</b>                        |
| Número de Educadores/as-educandos/as concluintes |                                       | <b>140 *</b>                     |

Fonte: dados levantados pela autora.

\* Iniciaram o Curso 150 educandos/as assentados/as, porém a evasão na ordem de 7%, deve-se ao fato de que ao atuarem na docência esses educadores/as tiveram que optar por permanecer trabalhando nas turmas dos assentamentos, principalmente nas da rede municipal de ensino, visto que uma um número significativos deles/as foram aprovados/as em concursos, entretanto, não foram liberados pelo sistema municipal de ensino para continuar participando do referido Curso, pois tiveram que assumir suas salas de aula.



dados da tabela, 80% dos educandos/as possuíam experiência com a docência anterior ao Curso, sendo que 55% na EJA, 7% na Educação Infantil e 18% na EJA e também Educação Infantil.

Essa heterogeneidade tem contribuído para o enriquecimento da reflexão no decorrer do percurso formativo. Mas a ausência de experiência com a docência e o desconhecimento acerca da educação libertadora tem feito diferença no momento do desenvolvimento das práticas educativas. O relato do coordenador do Curso expressa a dificuldade dos/as educandos/as que não possuem experiência em sala de aula, no Curso Magistério da Terra:

Nas disciplinas que desenvolvi, levando em consideração toda essa preocupação desde o planejamento, a seleção de material, da metodologia, o tempo e a necessidade de que eles se apropriassem dos conhecimentos, seja sobre Educação do Campo, seja sobre currículo, sociologia e os vários componentes curriculares, observei que cada uma das turmas é completamente diferente. **Ainda que o conteúdo pudesse ser o mesmo, o nível da turma, o lugar onde é desenvolvido o Curso, a experiência de cada um nos movimentos, a falta de experiência com a docência, tudo isso faz muita diferença. Nesse sentido, a dificuldade daqueles que não participaram dos projetos do PRONERA anteriormente é enorme e aqueles que não possuem experiência com a docência apresentam ainda maior dificuldade.** (Entrevista realizada em novembro de 2007. Grifo nosso).

A preocupação da equipe atuante no Curso foi evidenciar sempre o significado social da educação, em que a realidade deve ser apreendida, problematizada, compreendida e modificada pelos sujeitos participantes. Nesse aspecto, Freire (1992, p. 31) justifica:

Como um ser da ação e da reflexão sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de 'afastar-se' do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica na realidade. 'Ad-mirar' a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação a reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais ludicamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos.

Esse processo ocorreu pela dinamicidade vivida na alternância. A dinâmica entre os sujeitos do Curso tem sido organizada em momentos de atividades diversificadas no tempo-escola e por meio de reuniões de trabalho, estudos, pesquisas, seminários do tempo-comunidade, em que as atividades



ões na comunidade e na sala de aula, como também no estágio envolvendo os três níveis da formação: Educação Infantil em que poucos possuem experiência anterior, séries iniciais e EJA, em que há grande acúmulo.

Nessa dinâmica, o desafio esteve em conseguir que o aprendizado dos conhecimentos científicos fosse significativo para todos/as, o que demanda correr riscos na busca pela transformação das posturas e práticas em sala de aula, pois

[...] em um projeto coletivo em que a aventura da busca do novo, do desconhecido, de sua potencialidade, de seus riscos e limites seja a oportunidade para o exercício e o aprendizado das relações sociais e dos valores. Essa relação de desafio e de construção coletiva é alimentada pela percepção de grupo e suas conquistas e pelos novos desafios que constantemente se apresentam (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2003, p. 153).

Esse desafio permeou os processos educativos desenvolvidos no decorrer do Curso, tanto no que se refere à prática educativa de professores/as formadores/as e de educadores/as-educandos/as, quanto nas ações dos demais membros da equipe, à medida que em cada etapa conflitos, tensões e novos desafios foram surgindo e propiciando novas aprendizados.

## **6) A dinâmica pedagógica do Curso Magistério da Terra**

Com base na alternância de períodos de estudos, entendida como princípio metodológico para organização de tempo-espço da Educação do-no Campo, os tempos escola-comunidade

[...] não podem ser compreendidos de forma separada, mas sim distintos no que diz respeito ao espaço, tempo, processos e produtos[...]. Estão intrinsecamente ligados à forma de morar, trabalhar e viver no campo. Falam-nos de limites e possibilidades para organização da educação escolar, mas muito mais do que isto, anunciam outra forma de fazer a escola, de avaliar, de relação com os conteúdos, das ferramentas de aprendizagem, da relação entre quem ensina e quem aprende. (BRASIL/MDA, 2007, p. 01).

Dessa forma, a dinâmica entre tempo-escola e tempo-comunidade propôs uma nova forma de olhar, fazer, compreender e organizar os conteúdos, o processo de ensino-aprendizagem e os materiais.





subsidiar os projetos do PRONERA no Brasil, intitulado "Tempo-Comunidade/Tempo-Escola: a pedagogia da alternância como princípio metodológico para a organização dos tempos e espaços das escolas do campo", afirma que "a organização da dinâmica tempo-escola/tempo-comunidade interroga todas as práticas e elementos que compõem a ação pedagógica na escola, cuja ação se encontra no modelo do encontro diário entre professor e alunos" (BRASIL/MDA, 2007, p. 02), criando uma dinâmica que articula teoria e prática, ação e reflexão.

Na busca de tornar claro como ocorreria esse processo, faço uma separação meramente didática acerca dessa dinâmica, buscando ser fiel a metodologia utilizada no curso Magistério da Terra na Transamazônica.

### **a) O tempo-escola**

A dinâmica do Curso no tempo-escola constou de momentos de preparação, realização e avaliação do tempo-escola, além do desenvolvimento e acompanhamento do tempo-comunidade, conforme descrevemos a seguir:

#### **(I) A Preparação do Tempo-escola**

As oficinas pedagógicas (realizadas nos períodos que antecederam o tempo-escola) foram momentos de preparação da alternância: ações do tempo-escola e atividades do tempo-comunidade, com base no tema gerador, eixos temáticos e tema articulador do módulo. Esses foram momentos em que os/as professores/as formadores/as se submeteram a um processo analítico mais complexo ao decidirem sobre estrutura (unidades e conteúdos), materiais (textos, vídeos, Cds, dinâmicas, etc), conteúdos a ensinar e a relação interdisciplinar.

Essa estratégia obteve resultados desiguais em cada módulo, devido à dificuldade em levar as/os professores/as de cada área disciplinar a se reunirem regularmente.



dificuldades com alguns profissionais em relação à compreensão dos conceitos estruturantes<sup>28</sup> da Educação do Campo. Embora muitos professores/as formadores/as considerassem a proposta do Curso Magistério da Terra inovadora e ao mesmo tempo desafiadora, muitas vezes tiveram imensas dificuldades com a materialização da abordagem metodológica.

As oficinas tiveram o papel de:

- 1) Produzir e socializar as propostas de conteúdos dos componentes curriculares;
- 2) Debater e identificar a interdisciplinaridade;
- 3) Construir o tema articulador do módulo; e
- 4) Produzir a proposta de atividades no tempo-comunidade; (5) estudar temas ligados às questões do campo.

Esse quinto item surgiu a partir das dificuldades e desafios de atuação com educadores/as do campo, frente o eterno conflito entre o nosso ser/estar e nosso agir no mundo (FREIRE, 2001).

Observa-se que muitas vezes o/a professor/a educador/a “diz de si mesmo que é um progressista, discursa progressivamente e tem uma prática retrógrada, autoritária, na qual trata os educandos como puros pacientes de sua sabedoria, na verdade, sua prática autoritária é que é seu verdadeiro discurso. O outro é pura sonoridade verbal” (FREIRE, 2001, p. 29). Nesse sentido, a corporeificação das palavras pelo exemplo se faz indispensável na prática de educadores/as progressistas, se configurando em um desafio constante.

Discutindo sobre os elementos necessários a prática de educadores/as do campo, o coordenador do programa desnuda conflitos vivenciados:

[...] não é simplesmente você aceitar uma disciplina e transmitir o conhecimento dela. Envolve muito mais: a compreensão da situação em que as pessoas vivem; as possibilidades que elas têm; o processo de intervenção que elas vão desenvolver a partir daqueles conhecimentos; as atividades produtivas; as experiências que elas têm e como fazer isso de uma forma dinâmica, lúdica, interativa, para ir construindo uma nova cultura de docência, de sala de aula e de organização do currículo. Eu não acredito que as pessoas sejam descomprometidas, mas falta acúmulo com esse tipo de experiência. (Entrevista realizada em outubro de 2007).

---

<sup>28</sup> A ausência de vínculo com o Campo leva ao distanciamento dos conceitos em debate: de Campo, de sujeitos do campo, de Educação do-no Campo e de desenvolvimento sustentável, de agricultura familiar e a articulação entre educação e desenvolvimento.



...ablinha a ausência de domínio de questões estruturantes da Educação do Campo que dificultou, em determinados momentos do tempo-escola, a compreensão interdisciplinar e gerou posturas fechadas que levaram à criação de tensões no âmbito da discussão sobre a relação entre os temas geradores, os conceitos estruturantes de área e o conhecimento prévio do/a educando/a. Essa postura pautou-se de uma visão (de alguns professores/as) de que a redefinição da sua área específica representaria uma ameaça para o seu conhecimento de base em relação a sua disciplina. Isso dificultou as novas formas de ver a disciplina como uma compreensão mais aberta.

Tendo como objetivo realizar a construção coletiva da metodologia e propiciar espaço de estudo e debate sobre a Educação do-no Campo, as oficinas tiveram como desafio contínuo: colocar o Projeto Político-Pedagógico proposto ao encontro de práticas docentes cristalizadas em métodos e técnicas tradicionais, restrito ao modelo urbano/tradicional de educação, como também refletir sobre outra forma mais dinâmica de atuar na formação de educadores/as do campo.

Para explicitar bem o processo, me reporto ao depoimento da coordenadora pedagógica do Curso acerca do papel das oficinas pedagógicas:

[...] reforçamos que não é apenas um Curso de Ensino Médio, mas um Curso de formação de educadores do campo como esse, exige o compromisso com o ensino-aprendizagem do educando do campo, onde o envolvimento e o amor à pessoa humana e à terra, o respeito ao saber popular, a relação entre educação e o desenvolvimento local tem que ser compreendidas. Daí o envolvimento e o comprometimento do professor formador e o conhecimento do PPP do Curso ser fundamental.

**Nas oficinas buscamos envolver os professores formadores com as questões do campo, com a luta pela terra e pela Educação do Campo, para que eles compreendam essa luta.** Realizamos estudos sobre as questões do campo, planejamos conteúdos e dinâmicas para o tempo-escola, em que os docentes, por área, se reúnem para propor uma programação, apresentar o material a ser utilizado na disciplina e também propor atividades do tempo-comunidade.

Essas produções são socializadas e discutidas na oficina, com a função de encontrar a interdisciplinaridade. Quando a gente percebe que determinado docente não consegue se envolver com as questões do campo, ele não volta mais para ministrar aulas.

---

<sup>29</sup> Entendo como estruturante da Educação do Campo a compreensão sobre o papel do/a educador/a do Campo, os princípios e os pressupostos que os atores estão a defender, a concepção de Campo, de sujeitos do campo e de desenvolvimento sustentável.



...ormação dos docentes que atuam no tempo-comunidade é indispensável, visto que se faz necessário propiciar envolvimento, coerência e compromisso ético com as questões do campo [...]. (Entrevista realizada em outubro de 2007. Grifo nosso).

Esse depoimento tem estreita ligação com a definição da I Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo” e o depoimento do dirigente da FVPP, discutidos na primeira dimensão desse trabalho, portanto, reflete a intencionalidade e o compromisso dos atores sociais para com a construção do modelo de educação adequado a realidade do meio rural e condizente com os interesses e desejo dos sujeitos do campo.

Apresento o quadro a seguir, como uma oportunidade para elucidar a construção coletiva das oficinas:

#### **Quadro 01: Programação da Oficina Pedagógica para 9ª Alternância**

- *Apresentação* dos participantes e realização da *dinâmica* de integração.
  - *Apresentação do PPP do Curso Magistério da Terra e debate*:
    - \* Por que Educação do e no Campo?
    - \* Em que se pauta a concepção freireana de educação?
    - \* Qual é a visão de campo, de sujeito e de desenvolvimento?
  - *Estudo em grupo de trabalho (GT):* atividade – leitura dos textos “Ser Educador do Povo do Campo” e “Elementos para construção do PPP da Educação do Campo”, construção de síntese, socialização em plenária e debate.
  - *Produção da programação* da disciplina (GT *por área\**): apresentação da proposta de trabalho, reformulação e discussão da estratégia interdisciplinar e *construção coletiva* da temática integradora/tema articulador.
  - *Informações gerais, encaminhamentos* sobre a alternância.
  - *Avaliação* da oficina e encerramento: reflexão a partir do texto “Um caminho a Construir”.
- 
- \* As disciplinas do 9º tempo-escola foram: Ciências Naturais, Conhecimentos matemáticos, FTM de Língua Portuguesa, FTM de Matemática, FTM de Geografia, FTM de História; FTM de Educação Especial; FTM de Ciências; Literatura Infante-juvenil; Fundamentos Filosóficos da Educação e Prática pedagógica III.

Nessas oficinas, o estudo de temáticas sobre as questões do campo assumiu centralidade e envolveu uma seqüência de reflexões.

Essa dinâmica exigiu dos/as professores/as formadores/as criatividade, revisão de posições, capacidade técnica, política e pedagógica com vistas a



curso, dominar os conceitos estruturantes que orientam os princípios e a metodologia.

O processo formativo de professores/as formadores/as foi um desafio constante à reflexão e à experimentação da interdisciplinaridade entre as diferentes áreas, nem sempre alcançada integralmente, porém a clareza da necessidade de avançar no sentido de uma “inter e uma transdisciplinaridade das ciências, fez a equipe de admitir a complexidade e o caráter incipiente desse processo” (MOLINA, 2003).

As observações realizadas e as informações contidas nos relatórios esclarecem que, quando as discussões e produção coletiva nas oficinas não conseguiram dar conta de amarrar os procedimentos pedagógicos e a articulação do tema gerador/articulador e os conteúdos dos componentes curriculares, a interdisciplinaridade ficou comprometida.

Um olhar mais profundo mostrou que há resistência por parte de alguns profissionais em participar integralmente das atividades formativas, talvez por acreditarem que estão prontos/formados e que basta ter domínio dos conteúdos de umas áreas, ou ainda pela visão de alguns: “é perda de tempo”. Ao discutir sobre a formação humana, Freire nos lembra que nos encontramos em constante formação, diante de nossa “incompletude”. Diz ele: “onde há vida há inacabamento” (FREIRE, 1996, p 55). Portanto, se os sujeitos envolvidos forem capazes de reconhecer, humildemente, “o inacabamento humano”, é porque estão cientes da transformação social.

Em nossa compreensão, os desafios desse processo expressam que só é possível consolidar um modelo de Educação do-no Campo coerente com a concepção problematizadora de educação, como um ‘quefazer’ humanista e libertador, com o engajamento dos sujeitos do campo quando os sujeitos estiverem engajados e comprometidos com a transformação social. Assim, o importante é que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação (FREIRE, 1982) por meio de suas lutas sociais.





cola

A organização didática do tempo-escola no Curso Magistério da Terra foi modular e esteve baseada na pedagogia da alternância, para a qual o tempo-escola se deu em regime de internato, que varia de 15 a 35 dias,<sup>30</sup> geralmente, em períodos fora do plantio ou colheitas – uma vez que os/as educandos/as-educadores/as são também agricultores/as – e os módulos de formação se inter-relacionaram e se articularam com as etapas do tempo-comunidade.

As atividades didático-pedagógicas desenvolvidas no tempo-escola se deram por meio do acesso ao conhecimento dos componentes curriculares/disciplinas.

O tempo-escola foi realizado nos três pólos simultaneamente, contendo os mesmos componentes curriculares em dois ou três deles. Assim, em cada pólo, um membro da coordenação permanecia durante todo o período dando suporte administrativo e pedagógico.

O percurso formativo dos módulos intercalaram atividades de conteúdo, de socialização e eventos culturais que visaram à integração dos/as educandos/as.

Os/as professores/as formadores/as passaram entre três a cinco dias em cada pólo, momento em que atuaram na sala de aula. Já os bolsistas acompanharam as disciplinas da área de sua formação e áreas afins, por isso, na maioria das vezes faziam a permuta nos três pólos.

Os componentes curriculares tiveram carga horária de 30, 45 e 50 horas. Naqueles com mais de 45 horas foram utilizadas todas as manhãs e tardes durante quatro dias, além de três e/ou quatro noites para o desenvolvimento dos conteúdos. As outras noites foram utilizadas para a socialização das atividades desenvolvidas no tempo-comunidade.

Portanto, houve uma rotina diária de 12/13 horas, com estudos e atividades diversificadas, como: estudo individual e em grupos, atividade de campo, seminários, produção individual e coletiva de textos, atividades lúdicas, além das responsabilidades divididas em equipes diárias de animação, limpeza, resgate do dia anterior, as quais também se constituem em avaliação processual.

---

<sup>30</sup> O tamanho de cada módulo foi se alterando no decorrer do percurso formativo do referido Curso, devido o atraso no repasse dos recursos. Isso tem ocasionado a descontinuidade do processo formativo e problemas de diversas ordens para os/as educadores-/as-educandos/as, porque os forçou a abandonar a sua turma no assentamento e/ou a pedir demissão do trabalho na rede municipal, pelo fato de passar um grande período distante da sala de aula para participar do Curso.



lvida no tempo-escola em cada módulo esteve assim organizada.

#### Quadro 02: Programação do Tempo-escola

| Tema   | Objetivos  | Dinâmica  | Responsável                     |
|--|--|---|---------------------------------|
| Dinâmica de integração.  | Possibilitar momento de integração entre os educandos e educadores.  | Diversificada.  | Coordenação e bolsistas.        |
| Apresentação dos objetivos e da programação do módulo; construção de acordos de convivência e equipes de trabalho. | Propiciar a construção coletiva e provocar a participação e a definição coletiva dos procedimentos que orientam as atividades e a convivência em grupo.                                    | Exposição, debate e definições.                                 | Coordenação.                    |
| Socialização do tema integrador.   | Discutir coletivamente o tema articulador proposto, na perspectiva que todos/as compreendam a importância de desenvolvê-lo articulando as áreas do conhecimento.                           | Exposição dialogada   | Coordenação.                    |
| Estudo e atividades dos conteúdos dos componentes curriculares do módulo.  | Proporcionar a formação de educadores do campo comprometidos com a transformação social.   | Em grupos/ socialização/ atividade de campo/exposição dialogada | Professores/as e formadores/as. |
| Socialização do tempo-comunidade.  | Socializar as atividades do tempo-comunidade desenvolvidas em cada localidade, no sentido de diagnosticar a realidade e apresentar novas alternativas de trabalho no cotidiano do TE e TC; | Diversas.   | Educandos/as.                   |
| Atividades culturais e integradoras.   | Resgatar a cultura local/ regional na perspectiva de sua valorização; Propiciar espaço de integração, descontração e animação.   |   |                                 |
| Avaliação do módulo  | Socializar as impressões individuais acerca do módulo  | Diversas.   | Coordenação e bolsistas.        |

Em cada pólo, inicia-se o primeiro dia com momentos lúdicos, de integração e organização.

A apresentação dos objetivos, da proposta de programação e da dinâmica do módulo teve a intenção de garantir a participação do/as educandos/as, embora nem todos falem, mas decidam, muitas vezes, através do voto, uma vez que as tensões se dão no momento da definição da dinâmica do módulo. As questões propostas são discutidas, acatadas em parte e redefinidas pela turma.

A socialização das atividades realizadas pelos/as educandos/as no tempo-comunidade aconteceu por meio de exposições individuais ou coletivas,



urais de trabalhos, registros fotográficos, músicas, poesias, dramatizações, entre outras. Ela foi o ponto alto da formação, pois é o momento em que os/as educandos/as se preparam e descrevem com muito entusiasmo as ações desenvolvidas na comunidade.

Feitas as exposições e/ou apresentações, a coordenação ia retornando questões referentes à metodologia, à participação, ao diálogo e à construção coletiva presentes nas práticas educativas cotidianas. Isso, de certa maneira, provocava tensões quanto ao entendimento sobre o que é uma atuação inovadora. Os/as educadores/as aproveitavam para comentar sua visão e contrapor-se aos problemas vivenciados no interior da escola de seus filhos ou à sua própria prática.

Concluídas as socializações das práticas educativas, nesse espaço, passou a ser utilizado para realizar atividades culturais, também chamadas de noites culturais.

### **(III) As dificuldades vivenciadas no tempo-escola**

Os problemas enfrentados pelos/as educandos/as para participar do tempo-escola foram muitos e vão desde a necessidade de afastarem-se da família, deixando filhos/as,<sup>31</sup> maridos ou esposas e os afazeres do campo, até problemas estruturais e pedagógicos.

No período presencial, segundo a Coordenadora pedagógica, “um dos desafios é o espaço físico: os alojamentos são muito ruins, há poucos banheiros, falta água, a sala é muito quente e a alimentação precisa ser de acordo com os costumes do campo [...]” (Entrevista realizada em novembro de 2007).

Ao se referir à infra-estrutura dos locais do tempo-escola, a coordenação analisa as tensões que ocorrem, fruto da ausência de estrutura para atender a população do campo, em especial os/as educandos/ do curso, pela ausência de recursos suficientes, diante de tantos desafios.

Por outro lado, “muitas vezes a falta de domínio da proposta, o pouco conhecimento sobre a realidade dos assentamentos e a preocupação restrita aos

---

<sup>31</sup> Em muitos casos as mães são obrigadas a levar os bebês e as crianças menores para os períodos presenciais do Curso, o que muitas vezes causa dificuldade de participação. Como exemplo, citamos a oitava alternância, na qual se fez necessário contratar uma educadora para atuar com as crianças. Vale ressaltar que a ciranda infantil faz parte do acúmulo pedagógico proposto pelo MST, porém a ausência de recurso impede tal realização.



professores/as da proposta do curso” (Coordenadora pedagógica. Entrevista realizada em Novembro de 2007).

Nesse sentido, os/as educandos/as reclamam: “como podemos aprender a atuar melhor como educadores progressistas se temos vivenciado posturas tradicionais”? “O que fazer quando parte dos professores só estão preocupados em transmitir conteúdos? A gente fica quase doido decorando aquelas regras de português e não aprende[...]”, “ainda bem que nessa alternância a gente está voltando às origens”.

Os questionamentos levantados pelos/as educadores/as-educandos/as expressaram, em parte, as contradições entre a intencionalidade e o fazer no Curso, ou seja, entre o proposto e o realizado. Embora essas dificuldades não se fizeram presente durante todo o percurso formativo e em todas as práticas dos/as professores/as formadores/as, segundo depoimento dos/as educandos/as, elas criaram uma cisão no meio do percurso formativo, a qual, depois de identificada e avaliada, foi sendo superada. Em minha análise, na parte seguinte desse trabalho, identifico que esse processo contraditório também pode produzir mudanças, como salienta Freire:

**O que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não** (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “bancarismo”) **é que nos próprios depósitos”, se encontram as contradições**, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. **E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação”**. (FREIRE, 1982 , p, 35. Grifos nossos).

Essa superação também pode ser percebida no depoimento de uma professora formadora, o qual demonstra também o significado do processo educativo no Curso, que propiciou a aprendizagem e a mudança de comportamento dos/as professores/as. Diz ela:

Eu não tinha noção do que era o Curso. A experiência foi enriquecedora demais! O que a gente aprende e traz para nossa vida e para o campo profissional é uma coisa sem tamanho. Os educandos são pessoas que mostram o mundo que a escola está deixando esquecido. Quando eu vou dar aula no Curso eu volto cheia de energia. É um trabalho que chega a emocionar e, a partir dele, abrem-se muitos leques de reflexão[...] (Registro na oficina pedagógica. Novembro de 2007).



as permitiram perceber que a vivência entre educandos/as e educadores/as no período presencial (tempo-escola), tem propiciado interação e trocas, a partir de diferentes acúmulos e “bagagens” individuais, enquanto entre educadores/as e educandos/as o diálogo aconteceu com maior frequência a partir da mudança de postura dos/as educadores/as em SUS salas de aula. Quanto aos professores/as formadores/as, antes “donos” da palavra, no processo conflitante passam a perceber que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987 e p. 47) e se dispuseram ouvir e propiciar a construção coletiva.

#### **(IV) Os desafios da formação: interface entre os projetos de alfabetização/escolarização e Curso Magistério a Terra**

É bom lembrar que os/as educandos/as do Curso Magistério da Terra são, também, educadores/as nos assentamentos. Por isso, além da formação do Curso<sup>32</sup>, participam da formação continuada em serviço, formação essa realizada pelos projetos de alfabetização e/ou escolarização.

A formação continuada em serviço é modular, com duração de 10 dias e foi realizada pelas equipes dos referidos projetos nas cidades pólo de Altamira ou Itaituba.

O processo de vivência nos períodos de formação, não foi, porém, isento de tensões. A propósito, o coordenador do programa e, também, professor formador do Curso, destaca: “muitos dos coordenadores dos projetos ainda não se deram conta que estamos trabalhando com o mesmo público em diferentes dimensões, em que o nosso alfabetizador e/ou educador é o estudante do Ensino Médio”. (Entrevista realizada em outubro de 2007).

Essa desarticulação despotencializou os avanços, dificultou a presença dos/as educandos/as nos tempos de formação, prejudicou o processo formativo dos/as educadores/as-educandos/as e dos/as educandos/as assentados/as e exigiu, segundo a coordenadora pedagógica, que os/as educadores/as-educandos/as fizessem escolhas. Ela reclama:

Muitos de nossos educandos, quando assumiram o Ensino Médio, tiveram dificuldade para continuar assumindo a turma, pela questão

<sup>32</sup> Cada projeto (de alfabetização, escolarização I e II segmentos do ensino fundamental e ensino médio) possui uma equipe composta por coordenação, professores formadores e bolsistas.





Muito tempo fora da comunidade, pelo fato de terem que das aulas no Curso Magistério da Terra e também da formação continuada do projeto de alfabetização ou escolarização. Lembro que em alguns casos até coincidiu, em alguns dias, do calendário do Curso com a formação do projeto. Com isso, eles ficaram divididos e acabaram por ter que escolher: deixar de ir à formação continuada e não receber o salário no final do mês; deixar de ir ao Curso e não realizar a sua escolarização. Ou então ir ao Curso e correr o risco de perder boa parte dos alunos e no caso da rede municipal, perder o emprego, pois muitos são recém concursados. (Entrevista realizada em outubro de 2007).

Nesse caso, qualquer uma das escolhas causou perdas pessoais e profissionais, além de constrangimentos e conflitos na comunidade, visto que as atitudes dos/as educadores/as atingiram diretamente os/a educandos/as.

Embora essa postura contrarie os princípios do diálogo entre as coordenações para aprofundamento do processo de ensino-aprendizagem, na prática não impediu que os/as educadores/as-educandos/as dialogassem, pois o processo envolto às práticas educativas acabou revelando a necessidade de discussão, porque os sujeitos experimentaram e trouxeram essa vivência para o debate.

Foi das práticas educativas vivenciadas nos projetos e no tempo-comunidade do Curso que adveio os elementos que provocaram a reflexão e propiciaram mudanças. Em resultado disso, o Curso conheceu avanços e recuos, o seu desenvolvimento foi irregular, com professores/as formadores/as que refletiam todo um leque da pedagogia democrática à tradicional.

#### **(V) Os encontros de avaliação do tempo-comunidade**

Os momentos de avaliação acontecem após cada módulo do tempo-escola e foram espaços de revisão das práticas desenvolvidas.

Esses encontros tiveram como objetivo socializar a avaliação dos professores/as formadores/as acerca de sua atuação no Curso e também discutir sobre o processo de aprendizagem da turma, na perspectiva de levantar os elementos centrais que podem orientar a próxima alternância.

Relatando sobre o processo de avaliação no Curso, a coordenação pedagógica descreve:



des do tempo-comunidade no assentamento e na atuação de aula, os educandos do Curso vivenciam inúmeras dificuldades estruturais e pedagógicas que trazem para o debate no tempo-escola. Os “nós” detectados pelos professores formadores são socializados nas oficinas de avaliação e servem como elementos orientadores de nossa ação no módulo seguinte, inclusive orientamos em relação a temas ou questões a serem estudadas ou que precisam ser retomadas nas oficinas pedagógicas. Esse processo desenvolvido no Curso tem influenciado positivamente na forma de atuação dos professores formadores e dos educadores na atuação nos assentamentos e também na Prática de Ensino orientada e acompanhada, desenvolvida pelo Curso. (Entrevista realizada em outubro de 2007).

Nesse aspecto, os espaços de avaliação desenvolvidos parecem ter exercido papel fundamental, tendo como elemento norteador a descrição e crítica da realidade e a criação coletiva. Os fundamentos da avaliação emancipatória<sup>33</sup> propostos por Ana Maria Saul (1988) se constituíram em referenciais para o processo de avaliação desenvolvido no Curso.

Essa proposta assumiu um caráter político-pedagógico, incorporou uma perspectiva crítico-transformadora da realidade educacional, como fundamento, e de uma prática democrática, como processo.

O compromisso principal dessa avaliação foi o de fazer com que as pessoas, direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional, escrevessem a sua própria história e gerassem as suas próprias alternativas de ação.

Assim, a condução do Curso foi realizada pela coordenação em conjunto com os atores sociais, que participam efetivamente das decisões e ações. Pedagogicamente, as ações foram sendo reorientadas, no sentido de manterem-se fiéis à proposta do Projeto Político-Pedagógico (2005), na perspectiva de neutralizar as dificuldades e contradições no processo.

---

<sup>33</sup> Essa proposta de avaliação é apresentada como reação aos pressupostos teórico-metodológicos e ao autoritarismo dos modelos clássicos de avaliação educacional e, em particular, de currículo, apresentados na literatura e vigentes na prática avaliativa brasileira.



A organização didática do tempo-comunidade se deu em períodos de cerca de 90 dias<sup>34</sup>, foi semi-presencial, e cada etapa envolveu atividades individuais e coletivas, tanto entre educandos/as quanto entre eles/as e a comunidade.

As atividades do tempo-comunidade estabeleceram estreita relação com o movimento social, o assentamento e a comunidade, onde o trabalho coletivo se tornou um desafio constante nas práticas dos/as educadores/as-educandos/as e dos/as educandos/as assentados/as, diante do objetivo do Curso de garantir o envolvimento da comunidade, a partir dos interesses dela.

Nos períodos do tempo-comunidade, os/as educandos/as permaneceram na comunidade para desenvolver atividades orientadas e acompanhadas pelos/as formadores/as e bolsistas, no caso da docência nos projetos do PRONERA na Transamazônica, e pelas professoras especialistas e bolsistas, no caso do Curso Magistério da Terra.

Nas etapas do tempo-comunidade, desde o início até a sexta alternância, ocorreram dinâmicas semelhantes envolvendo a comunidade e a sala de aula da EJA do assentamento, compreendidas no Curso, como prática educativa.<sup>35</sup>

Das sétima à nona alternâncias, houve mudança significativa no tempo-comunidade, que se voltou exclusivamente para o estágio no âmbito da Educação Infantil, Ensino Fundamental/séries iniciais e Educação de Jovens e Adultos.

## **(I) As ações na comunidade e na sala da aula**

As ações no tempo-comunidade articularam pesquisa, reflexão, problematização e intervenção. Esses elementos apresentaram-se como questões estratégicas e desafiadoras no desenvolvimento das práticas educativas dos tempos-comunidade.

---

<sup>34</sup> No decorrer do Curso, esse período se alterou de 30 até 240 dias, devido o atraso nos repasses dos recursos, ocasionando desânimo e descrenças por parte dos/as educandos/as. Exemplo disso foi a oitava alternância, que exigiu um esforço enorme da coordenação e dos professores/as formadores/as para reanimar os/as educandos/as, diante da parada durante oito meses.

<sup>35</sup> As práticas educativas são compreendidas como atividades organizadas com intencionalidade, as quais envolvem interação, exigem do/a educador/a capacidade de somar conhecimento, afetividade, criticidade, respeito e ação em conjunto com os/as educandos/as e assentados/as, possibilitando aprendizagem mediada pela cultura, para a transformação do mundo. Nessa perspectiva, a atuação dos/as educandos/as no tempo-comunidade é entendida como práticas educativas.



pesquisa assumiram centralidade, à medida que delas emanaram os problemas da realidade desencadeadora dos demais procedimentos que passaram a contribuir para a atuação interdisciplinar. Nesse sentido, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Curso:

Aprender a pesquisar, fazendo pesquisa é próprio de uma educação interdisciplinar, que, segundo nossos dados, deveria se iniciar desde a pré-escola[...]. Na pesquisa interdisciplinar, está a possibilidade de que cada pesquisador possa revelar a sua própria potencialidade, a sua própria competência [...] Pesquisar as práticas particulares num contexto coletivo torna-se mais que geradoras de opinião – transforma-as em fundamentos do saber. (UFPA, 2005, p. 18. In Fazenda 1995, p. 88).

Nos tempos-comunidade do Curso, por exemplo, as atividades que envolveram a pesquisa foram desde a construção da memória da comunidade, diagnóstico sócio-econômico do assentamento, inventário sócio-educacional à pesquisa sócio-antropológica.

Esse processo propiciou a identificação de situações-limite nos assentamentos (também chamada de situação-problema), estudo/problematização e intervenção. A coordenação do Curso descreve sobre o processo:

Após cada tempo-escola os educadores do Curso vão para seus assentamentos e lá, no chamado tempo comunidade, desenvolvem atividades de pesquisa visando a aprofundar o conhecimento sobre a realidade para dar subsídio às discussões teóricas, em que a partir das entrevistas com os assentados levantam os problemas com objetivo de melhorar as ações de intervenção na comunidade e na sala de aula. Após isso realizam atividades como seminários, oficinas, mutirões, mobilizações, reuniões, audiências com órgãos públicos, etc, em busca de mudanças na comunidade. Esse processo tem influenciado positivamente na forma de atuação deles, facilitando a reflexão da ação como educadores nos assentamentos e também na Prática de Ensino. (Entrevista realizada em outubro de 2007).

Após as atividades de pesquisa, os/as educandos/as se reuniam para selecionar as falas, identificar os temas geradores e planejar a intervenção que, na maioria das vezes, deu-se pela realização de seminários temáticos com a participação da comunidade e de profissionais da área, com vistas ao aprofundamento do debate, na perspectiva de construir “saídas” para os problemas.



propiciaram estudo e debate da situação-problema identificada na pesquisa e encaminharam novas ações em prol de soluções coletivas, visto que:

[...] a problematização não pode ficar nela, é preciso que os sujeitos aprendam a organizar os conhecimentos para interferir no ambiente, reconhecendo que todo conhecimento constitui ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, idéias, teorias, discursos, inscritos em nossa cultura. (MOLINA, 2003, p. 41).

Nesse processo, uma prática muito comum foi a escolha de comissões de assentados/as para visitar órgãos públicos municipais e estaduais na busca de melhorias dos serviços básicos nos assentamentos.

Nessas ações, existiu um investimento pessoal e militante de educadores/as e educandos/as em prol do fortalecimento da comunidade. Nesse sentido, destaca a coordenação pedagógica do Curso:

Comprometido com a comunidade e com os próprios educandos, o educador mobiliza ações que excedem à sala de aula, como por exemplo: participação nos eventos da comunidade, nas comemorações religiosas e folclóricas, nas reuniões da associação dos assentados, mobilização da comunidade, reuniões semanais com mulheres ex-alunas, com o nome de “Troca de saberes”, que se dá com a troca de receitas para aproveitar a matéria prima e agregar valor aos produtos agrícolas.

Além disso, realiza pesquisas e levantamento dos problemas sociais e da produção, seguidos da realização de seminários temáticos para socializar, debater e tirar encaminhamentos que buscam soluções coletivas para os problemas. Nesse processo, o educador se percebe pesquisador, multiplicador e facilitador capaz de intervir na realidade junto com a comunidade na busca de saída para os problemas do assentamento (Entrevista realizada em outubro de 2007).

A participação no Curso exigiu que assumissem responsabilidades que são atribuídas pelos atores sociais aos/às educadores/as-educandos/as, como: mobilização e coordenação de reuniões na comunidade, se fazer presentes em atividades religiosas, comemorativas e esportivas, ajudar na organização das entidades locais (sindicatos, associações e na comunidade), além do desenvolvimento das atividades da docência. Essas atividades foram para além da escolarização. Para mim, isso pode estar ajudando a construir a autonomia da comunidade e dos/as educadores/as.





Autonomia é um processo gradativo de amadurecimento do sujeito, que ocorre durante toda a vida, propiciando a capacidade de decidir e, ao mesmo tempo, arcar com as conseqüências dessa decisão, assumindo responsabilidades. Nesse sentido, diz ele:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos conceder uns aos outros. [...] enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade [...]. (FREIRE, 1996, p. 66 e 121).

Nos relatórios dos tempos-comunidade, observei que as atividades desenvolvidas, principalmente os seminários e as ações em sala de aula, oportunizaram espaços de participação e tomada de decisão acerca dos problemas levantados e discutidos com a comunidade.

Relatando sobre como se deu o trabalho desenvolvido nos espaços educativos dos assentamentos, o grupo destaca:

Trabalhamos com alfabetização e em seguida com a escolarização na mesma turma, no PRONERA. Para nós o exercício da problematização tem sido muito importante, porque dá espaço para a participação e com isso passamos a ver que não basta ensinar a ler e escrever, mas que todos nós precisamos pensar, refletir, opinar, perceber a realidade, conhecer e reivindicar os nossos direitos, conhecer os deveres e se engajar na comunidade, porque se não houver organização ficamos excluídos da sociedade e às vezes a gente mesmo se exclui porque pensa que não sabe, aí fica à margem[...]. Também passamos a compreender que quando questionamos sobre um tema ou assunto, eles participam e se sentem valorizados, contribuindo para a construção do trabalho na sala de aula e discutindo também as questões da comunidade, porque estamos analisando a nossa situação e sobre como podemos nos organizar para enfrentar os problemas, por isso eles não querem mais parar de estudar. (Grupo focal de educadores/as-educandos/as).

A importância dada pelos/as educadores/as-educandos/as à participação deve-se ao fato de que essa foi uma experiência nova no assentamento, a qual envolveu os/as assentados/as e foi criando uma nova dinâmica na comunidade, propiciada pela problematização. Desse modo, segundo Paulo Freire:

[...] o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar



recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores em diálogo com o educador, investigador crítico, também (FREIRE, 1982, p. 40).

A participação direta, fruto das discussões e mobilizações coletivas, oriundas dos projetos do PRONERA na Transamazônica, segundo os/as educandos/as, trouxe ganhos para a comunidade. Eles afirmam que:

Antes do PRONERA ninguém tinha experiência com esse tipo de projeto nos assentamentos. Os assentados não se viam como cidadãos e como agricultores, porque se achavam inferiores e incapazes.

Depois desses projetos, **a comunidade foi se envolvendo e passou a perceber a origem dos problemas a partir das discussões que surgiam na nossa sala de aula e pelas discussões sobre as problemáticas do lugar realizadas nos tempos-comunidade.** Com isso, nós conquistamos muitos benefícios, programas sociais e também o crédito agrícola, e todos passaram a perceber a necessidade de se organizar e lutar pelos nossos direitos, pois o agricultor, quando se acha envolvido, percebe que ele tem valor, que ele tem conhecimento, que unidos temos força e que podemos nos organizar cada vez mais e desenvolver um trabalho de qualidade para mudar essa realidade. Hoje a gente tem orgulho de ser agricultor. (Grupo focal de educadores/as-educandos/as. Grifo nosso).

Esse depoimento destaca o significado da participação, a qual leva não somente à aprendizagem, mas também à obtenção de conquistas coletivas no âmbito das políticas públicas, não apartadas, mais intrínsecas ao processo educativo, demonstrando que a educação tem sentido quando articulada as práticas sociais e à vida no campo.

O reconhecimento da igualdade de condições de aprendizagem e a importância da troca “humilde” na busca de novos conhecimentos também contribuíram para um novo sentido dado para a educação no assentamento.

Freire (1987, p 25), referindo-se ao ato educativo, afirma que:

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

o ao engajamento que se veio se configurando como compromisso dos sujeitos (nas palavras de Freire) “no mundo e com o mundo”, inserindo-se em seu contexto histórico, que exige ação e reflexão.



Oficina de Formação com educadores/as-educandos/as (Altamira, 2005)

## **(II) As atividades do estágio**

O estágio foi realizado nas escolas da rede municipal de ensino (entendido no Curso como práticas pedagógicas orientadas e acompanhadas) e visou propiciar a articulação entre teoria e prática, que foi se dando “por meio da reflexão das atividades empíricas, condição essencial para a construção do conhecimento” (BRASIL/MDA, 2007, p. 03).

Assim, o estágio constou de momentos presenciais desenvolvidos no tempo-escola (chamado também de prática de ensino), os quais envolveram estudos e orientações acerca dos três campos da formação (Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA) e também ações semi-presenciais com atividades de pesquisa, socialização, planejamento e desenvolvimento do estágio.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico do Curso (2004, p. 26): “a inserção na realidade educacional é objeto do estágio para conhecer, analisar e avaliar sua estrutura e funcionamento, no que se refere ao Projeto Político-Pedagógico da Escola e as dimensões que o integram”.

Desse modo, o estágio concentrou 120 horas de formação nos tempos-escola e 680 horas de ação nos tempos-comunidade, assim organizadas:



denominado de Prática de Ensino I, II, III e V, realizado por meio de reflexões teóricas sobre as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, Ensino Fundamental/séries iniciais e EJA, planejamento, construção dos mapas da situação educacional do assentamento, estudos acerca da perspectiva interdisciplinar, sistema de ciclo, concepções de avaliação, entre outros.

- Tempos-comunidade: cada momento da prática de ensino foi sucedido pelo estágio no tempo-comunidade, com carga horária de 170 horas cada, assim organizados:

a) Pesquisa sobre a realidade, em que os/as educadores/as-educandos/as obtiveram o diagnóstico da situação da educação no município e conheceram a situação estrutural e pedagógica da escola.

b) Prática de Ensino Acompanhada, momento presencial no município, em que os/as educadores/as-educandos/as, em grupo, elaboraram os planos de ação com a orientação e o acompanhamento dos bolsistas e das professoras especialistas. Nesse processo, levou-se em consideração as questões levantadas durante o tempo-comunidade anterior e eles e a coordenação realizaram a articulação/contato com as escolas.

c) Prática de Ensino Aplicada, que se constitui na atuação dos/as educadores/as-educandos/as em sala de aula. Foi o momento da execução dos planos de ação, sob a observação e avaliação da professora da turma.

Após o estágio os/as educandos/as se reuniam para realizar a produção do relatório em grupo e preparar a apresentação no próximo tempo-escola. Esse relatório contém: a investigação da escola e da professora; o roteiro do tempo-comunidade; o plano de ação elaborado; a avaliação da professora da escola sobre os/as educandos/as durante as atividades desenvolvidas e a auto-avaliação. A socialização do estágio – realizada pelos grupos durante as práticas de Educação Infantil, Ensino Fundamental/séries iniciais e EJA - foi realizada no tempo-escola, momento de profundas reflexões sobre as práticas educativas vivenciadas nas escolas pelos/as educandos/as-educadores/as do Curso.

Ao desenvolver esse processo, esses/as educadores/as constroem o referencial para a atuação docente, em que a troca de conhecimento entre os sujeitos envolvidos nas ações propiciaram aprendizagens e despertaram para a necessidade de engajamento coletivo, conforme avalia a especialista:



Este momento vivido durante essas quase duas semanas de aula Transamazônica se constitui em um momento muito importante. Ter vivido esse momento me proporcionou um crescimento pessoal e profissional imensurável. Penso que precisamos melhorar a nossa ação nos próximos passos das Práticas de Ensino. Acredito que precisamos melhorar, embora as orientações construídas tenham subsidiado a contento nossa intervenção. Fico muito feliz de ter participado desse processo, pois foi uma rica oportunidade. Falhas ocorreram, mas acredito que ao longo das práticas elas serão superadas. (Professora especialista responsável pela prática pedagógica no Pólo Medicilândia. Relatório).

A análise mostra que as educadoras não se davam conta do que seja o campo, sua realidade e sua complexidade que evidenciam as práticas autoritárias e elitistas ainda presentes na educação do meio rural.

Com efeito, o Curso tinha como objetivo formar professores/as-educadores/as do campo para atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental/séries iniciais e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com vistas à transformação não só da forma de como ensinar criando uma relação democrática entre educadores/as e os/as educandos/as e a comunidade, mas também, na busca da afirmação da relação entre a educação e desenvolvimento, tendo como elemento central a problematização sobre a educação: “quem educar”, “o que ensinar”, “como ensinar”, “para que” e a “favor do que e de quem estamos a ensinar” (FREIRE, 1991, p. 44).

Nesse processo, as aprendizagens foram se construindo em diferentes espaços da alternância, envolvendo todos/as os sujeitos e atores envolvidos no Curso e se deram de forma diferenciada para cada um desses sujeitos que se encontraram envolvidos no processo educativo. Essas aprendizagens são apontadas e analisadas na parte seguinte desse trabalho.



 **PDF Complete**

Your complimentary use period has ended.  
Thank you for using PDF Complete.

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)



# *O Aprendizado das Práticas*



### 1) A relação entre tempo escola e tempo-comunidade

O caminho percorrido no processo formativo do Curso Magistério da Terra, na Transamazônica, manifesta a busca permanente pela articulação teoria-prática como dimensões inseparáveis e unidade dialética (FREIRE, 2001), posto que as questões oriundas do tempo-comunidade têm dado indicativos para o fazer no tempo-escola. Do mesmo modo, os estudos e as reflexões realizados/as no processo de formação no tempo-escola têm contribuído para a orientação e dinamização das intervenções no tempo-comunidade, como lembra o grupo:

Quando estamos na prática encontramos muitas dificuldades e a estada no tempo-escola contribui para discutir essas dificuldades. Quando estamos no tempo-escola estamos em contato com as teorias, mas estamos também vendo a nossa realidade. E então, a contribuição do Curso é de suma importância. (Grupo focal de educandos/as-educadores/as).

Esse testemunho do grupo destaca dois momentos diferentes do Curso que se entrelaçam e propiciam a aprendizagem dos/as educadores/as-educandos/as numa estreita ligação entre a teoria e a prática.

A indissociabilidade dessa relação representou a busca constante de não cair no desvio de entender o tempo-comunidade como o tempo de prática e o tempo-escola como o tempo de teoria, pois “essa separação é compreendida como um recurso didático-pedagógico de que se lança mão para melhor organizar a ‘aprendizagem formal’ dos educandos” (BRASIL/MDA, 2007, p 02).

Trata-se, portanto, “[...] de um recurso de organização escolar em que no tempo-escola reserva-se mais tempo para reflexão no coletivo, didaticamente organizada para exercitar as mediações teóricas, inclusive, com a presença física mais efetiva de orientadores” (BRASIL/MDA, 2007, p. 03).

Nessa dinâmica, enquanto os/as educadores/as-educandos/as estão participando do tempo-escola, realizam estudos, produções, reflexões e buscam o suporte teórico para ressignificar as práticas. E quando estão no assentamento, além de atuarem na docência, realizam atividades junto à comunidade através de



problemas e propõem ações diversas. Tais ações vão desde a organização para o fortalecimento da comunidade, reivindicações e proposições junto ao poder local até as ações de massa que envolveram os/as assentamentos/as dos municípios da região Transamazônica. Nesse movimento e com pressão popular, são negociadas pelos atores sociais as políticas públicas no campo e sua implementação.

Nesse processo, confrontam a realidade com a teoria e vivenciam a práxis, entendida como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”(FREIRE, 1987, p.38). Portanto, o tempo-escola “é o momento de fortalecimento da relação teoria-prática nos diversos campos de atuação dos educandos e educadores da Reforma Agrária” (MOLINA, 2003, p. 108).

O fato de os/as educadores/as-educandos/as estarem em diálogo uns com os/as outros/as e com a comunidade, sobre os aspectos fundamentais do que seja educar num contexto do campo como a de assentamentos em uma Região que viviam abandonados pelo poder público, desde o momento após a sua colonização, propiciou-lhes a problematização e a participação direta em busca de mudanças.

Essas mudanças se tornaram possíveis pela organização que se iniciou na sala de aula, mas foi se ampliando para a comunidade, porque propiciou emergir as situações-limites que passaram a ser percebidas e problematizadas em ambos os espaços e com ações que se complementaram, como por exemplo: 1) a participação dos/as assentados/as, educadores/as e educandos/as no enfrentamento ao poder público local na luta pelo acesso aos serviços básicos; 2) as mobilizações regionais, (passeatas, acampamentos em órgãos públicos, negociações, etc), estaduais e nacionais em prol de políticas públicas no campo, as quais mantêm a esperança por dias melhores frente as recentes medidas governamentais, ainda tímidas, mas agora existentes na região Transamazônica. Essas mudanças, enfim, são perceptíveis na sala de aula, em que a educação assumiu lugar estratégico na luta por acesso aos serviços básicos, buscando alcançar o inédito viável, entendido por Freire (1992) como a possibilidade ainda inédita de ação; é a futuridade histórica, que não pode ocorrer se não superamos a situação-limite.

Discutindo sobre a esperança, Freire (1992, p. 11) nos alerta que:

Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera



ira, assim, espera vã. [...] Daí a precisão de uma certa esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, conseqüência e razão de ser da inação ou do imobilismo.

É a luta por políticas públicas no campo desencadeada na sala de aula que tem mobilizado interesses comuns, reacendido esperanças e engajado os/as assentados/as na luta pela ampliação do acesso à educação e sua continuidade – a escolarização em todos os níveis – questões essas, já discutidas na primeira parte deste trabalho.

Nesse processo, a pesquisa no âmbito do tempo-escola tem cumprido um papel importante, contribuindo para que os/as educandos/as assentados/as refletissem sobre a essência do contexto sócio, político, econômico e produtivo em que se encontram inseridos. Foi pela pesquisa que os/as educandos/as assentados/as se estimularam a identificar, refletir e analisar os problemas agrícolas, buscando construir soluções com base na integração entre o instrumental técnico-científico da academia e o saber cotidiano-vivencial dos/as agricultores/as assentados/as.

Inseridos nessa realidade, os/as educadores/as-educandos/as passaram a refletir mais sobre suas práticas e se apropriaram, cada vez mais, do processo de ensino-aprendizagem, em que

[...]a compreensão da tarefa educacional como um processo de construção concomitante da relação de ensino/aprendizagem e do conhecimento culturalmente disponível, assim como o compromisso de lidar com a complexidade das situações envolvidas e de efetivar o papel transformador da educação levam à necessidade de construir instrumentos e aprofundar reflexões gerais e específicas sobre a prática, em plena prática. (DELIZOICOV; ANGITTI e PERNAMBUCO, 2002, p. 292).

Desse modo, ao se apropriarem da concepção de Educação do-no Campo assumida pelo Curso Magistério da Terra, ao despertarem para as causas da ausência de políticas públicas no campo, ao compreenderem que o conhecimento é construído na relação homem-mundo, ao diagnosticarem a realidade sócio-educacional do campo e da educação no meio rural, os/as educadores/as-educandos/as buscaram construir estratégias que não se limitaram à



am a se assumir como coadjuvantes das lutas e conquistas.

Assim, a dinâmica do Curso tem propiciado o engajamento dos/as educadores/as-educandos/as com a vida comunitária e maior afinidade com os/as educandos/as assentados/as. Nesse processo, o grupo encontrou o significado do tempo-comunidade.

O tempo-comunidade traz o envolvimento de todos, porque a gente chama a comunidade para participar das discussões sobre problemas locais e regionais, como: a falta de estradas e energia, a poluição da água, a situação do desmatamento e das queimadas, falta de escola e a questão da produção, na visão da própria comunidade, tendo como suporte o que aprendemos no Curso. A gente passou a estudar e conhecer melhor a realidade e, também, a questionar, debater e buscar solução para os problemas coletivamente, como: conhecer as experiências de roça sem queimar, sistemas agroflorestais, adubo orgânico e as mobilizações para exigir, do poder público, as políticas públicas necessárias para o assentamento. (Grupo focal de educadores/as-educandos/as).

O depoimento destaca que o tempo-comunidade os ajudou a perceber a sua comunidade, seu potencial organizativo e sua força política. Portanto, esse foi um espaço que propiciou experimentar a problematização, entendida como o ato “de exercer uma análise crítica sobre a realidade problema” (FREIRE, 1982, p. 97) por meio de ações coletivas envolvendo educadores/as, educandos/as e assentados/as que residem na comunidade.

Nesse processo, os/as educadores/as-educandos/as foram se afirmando como líderes na coordenação das lutas da comunidade, tendo assumido, muitas vezes, o papel de mobilizadores/as das ações coletivas, não como “proprietários das massas”, mas como co-partícipes do processo, por que passaram a entender a necessidade do diálogo em que “a liderança revolucionária, comprometida com as massas oprimidas, tem um compromisso com a liberdade” (FREIRE, 1982, p. 96). Foram, também, se assumindo como co-autores do processo que propiciou despertar a compreensão dos/as assentados/as sobre a importância da participação em prol dos interesses comuns, o que os tem levado a aderirem à luta por políticas públicas no assentamento. Isso tem causado (em alguns casos) tensões/conflitos com lideranças mais antigas que se acostumaram a agir individualmente, inclusive em processos eleitorais, para favorecer interesses particulares.





co-laboração como uma característica da teoria da ação dialógica, Freire (1962, p. 96-97) elucida que ela:

**[...] não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade e, que somente pode realizar-se na comunicação.** O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração. [...]na co-laboração, exigida pela teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, as desafia. **A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la** (Grifos nossos).

Observe-se como Freire enfatiza a adesão conquistada como união em busca de mudanças, a qual se dá pelo diálogo entre os sujeitos, não por imposição, mas por opção dos sujeitos, em que a liderança “se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação [...] que se dá pela Práxis” (FREIRE, 1982, p. 99).

Foi nesse processo de compartilhamento de idéias, sonhos, responsabilidades e participação direta na comunidade que educadores/as e educandos/as assentados/as puderam desvendar as reais diferenças entre a produção camponesa e a capitalista e, ainda, conhecer as suas conseqüências para o desenvolvimento sustentável. Isso os/as levou a descoberta de que uma das diferenças marcantes está na trajetória da relação da sociedade com a natureza, em que a trajetória da agricultura capitalista se baseou na utilização de técnicas agrícolas simplificadoras da natureza, levando à monocultura, ou seja, a especialização em certas culturas “com perda progressiva da perspectiva de reprodução ecológica de longo prazo”. (ROMEIRO, 1998, p. 186) e tal simplificação implicou numa artificialização da natureza e só pôde se manter com o uso crescente de insumos industriais.

O assentado, como camponês, tem uma produção familiar que se apóia em parte no auto-consumo e na soberania alimentar, frente à necessidade de organizá-la de maneira a distribuir a força de trabalho familiar por diferentes atividades ao longo do ano e apresenta uma tendência à produção diversificada. Isso tem efeitos na própria paisagem do território camponês que é heterogênea e diversificada, enquanto que a paisagem do território do capital é homogênea. Assim, a busca do campo pela realização da sua existência – ao contrário da busca do capital que é pela produção e acumulação de mercadorias – levou à necessidade de



ando o desenvolvimento de todas as dimensões territoriais (FERNANDES, 2000).

Conseqüentemente, a luta dos/as educadores/as e educandos/as assentados/as não têm ficado restrita a um único aspecto, como, por exemplo, a educação. Ela se pauta pelo conjunto de elementos que compõem a melhoria das condições de vida. Foi esse debate que pautou os estudos, as problematizações, as pesquisas e as ações educativas e políticas dos/as assentados/as nas salas de aula e nos assentamentos.

Ao se defrontar com o ato de levantar e problematizar cotidianamente essas questões da realidade complexa do assentamento, educadores/as e educandos/as assentados/as passaram por um processo que lhes permitiu identificar, compreender, criticar e desvelar o autoritarismo da prática convencional, assumindo uma postura democrática, reflexiva, dialógica e propiciadora da participação direta, em que ambos ensinam e aprendem (FREIRE, 1982). Nesse sentido, o mesmo autor afirma que:

Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo, fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. (FREIRE, 1996, p. 45).

Essa nova forma de ensinar e de aprender que envolveu as práticas educativas nos assentamentos implicou no desenvolvimento de um currículo que partiu das situações-limite, denominado de levantamento da realidade (ou pesquisa sócio-antropológica), realizado por meio da visita às residências dos/as educandos/as da comunidade, das lideranças do assentamento, das pessoas mais antigas no lugar, das parteiras, dos pastores, entre outros; implicou, também, em mudança de postura na forma de ser educando/a e educador/a, tarefa desafiadora para ambos, porque exigiu um papel ativo e crítico frente a realidade do assentamento.

Ao se assumirem como sujeitos de sua própria história e do processo de produção do conhecimento, os/as educadores/as-educandos/as passaram a perceber, também, que as mudanças/transformações se dão pelo ato de desvelar o mundo; isso acarretou, ainda, na liberdade de pensar dos/as educadores/as e



entirem valorizados, passaram a ter orgulho de ser agricultores/as e não mais se privaram de expor suas opiniões (seja na sala de aula, seja na comunidade) e de agir autonomamente.

Desse modo, sentindo-se desafiados/as, tomaram consciência dos desafios da tarefa de ensinar e de aprender criticamente. Essa criticidade permitiu a transformação da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, o que gerou uma superação na sua forma primeira de ver algo ou alguma coisa (FREIRE, 1982), nesse caso a própria complexidade do campo.

Essa dinâmica tem propiciado que o tempo-comunidade seja um espaço de debate sobre a vida comunitária, para refletir criticamente a realidade e partilhar os problemas e, ainda, construir/buscar saídas coletivas frente às situações-limite, como por exemplo, avançar na construção de uma matriz tecnológica pautada no respeito ao ser humano e à natureza. “Por isto mesmo é que se impõe a necessidade de um conhecimento tanto quanto possível cada vez mais crítico do momento histórico em que se dá a ação [...]” (FREIRE, 1982, p. 102) como tarefa da Educação do-no Campo.

Nesse processo se destaca como aspecto mais característico das práticas educativas o modo como se dá a introdução de conteúdos novos e diferentes ligados ao campo, em que a escolha dos temas geradores é fruto do processo coletivo em que os/as educados/as assentados/as foram desconstruindo a forma cristalizada de ver a educação e superando a posição de receptores, vão assumindo uma postura participativa no processo de seleção e construção do conhecimento.

Nesse sentido, a ação educativa desenvolvida pelo Curso materializou um processo de formação de educandos/as assentados/as com compreensão técnica e política, a partir da concepção de um novo modelo de agricultura que leva em consideração o meio ambiente e o meio social. Assim, o investimento na dimensão da capacitação técnica e tecnológica pretendeu tornar os/as agricultores/as capazes de analisar, diagnosticar e buscar saídas para os dilemas vivenciados nas diferentes dimensões do plano da produção e da organização social.

Essa compreensão representou uma ruptura significativa com a estrutura curricular convencional e remeteu ao uso dos temas geradores como estratégia propiciadora da relação entre educação e desenvolvimento e a articulação entre o conhecimento que se quis tornar disponível, as situações significativas presentes



na realidade vivenciada pelos sujeitos do campo e os fatores referentes a aprendizagem.

Ao discutir sobre as relações ser humano-mundo, os temas geradores e o conteúdo programático da educação problematizadora, Paulo Freire (1982, p. 49) nos alerta que

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política, acrescentemos. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida.

Assim, os problemas oriundos da realidade, ao serem problematizados, passaram a ser decifrados e não mais transformados em conteúdos depositados, pois ao serem desvelados e enfrentados se constituíram em elementos subsidiadores das ações de intervenção na realidade.

Nesse processo de ensinar e aprender se evitaram as narrações de conteúdos, por entender que elas “tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade” (FREIRE, 1982, p 33). Assim, inverter a tônica da educação predominantemente marcada pelo ato de narrar para a perspectiva dialógica tem sido uma busca que permeou a formação do Curso e as práticas educativas nos assentamentos, conforme destaca o depoimento do grupo:

**O que mais marcou foi o exercício do diálogo e da construção coletiva. Passamos a discutir as questões de conteúdo com base no interesse deles**, definindo com a turma desde os dias de estudo e carga horária, a seleção dos temas geradores e as atividades a serem desenvolvidas. Ouvir e valorizar a opinião do outro, discutir sobre história de vida de cada um e levantar os problemas que atingem a todos, debater sobre os saberes que cada um tem, a contribuição que podemos dar, como também a necessidade de união[...] e as saídas se deu pelo diálogo. Tudo isso levou à superação do medo de expressar nossa opinião [educandos e educadores]. Essa relação estabelecida na sala de aula nos fez refletir sobre a vida no assentamento e construir nova visão, novos valores e, também, atitudes pela melhoria do assentamento. (Grupo focal de educadores/as-educandos/as. Grifo nosso).



dos educadores/as-educandos/as, ao expressarem as atividades desenvolvidas no cotidiano dos espaços educativos, a realização do diálogo possibilitando a construção coletiva, demonstrando a apropriação deles/as acerca da concepção de educação proposta pelo Curso Magistério da Terra, no qual o diálogo é compreendido como fundamental no processo de desenvolvimento das práticas educativas, pois ele incita a curiosidade dos/as educados/as, desafia-lhes o senso crítico, a capacidade de ouvir e respeitar a opinião do outro e, também, o seu próprio direito de perguntar e opinar, num processo de interação entre educador/a-educando/a, de tal modo que quem ensina aprende e quem aprende ensina. Nesse processo "[...] o educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa [...]" (FREIRE, 1982, p. 39).

Esse processo implicou no desenvolvimento de práticas educativas democráticas que foram oportunizando aos/as educandos/as assentados/as revisitarem suas histórias de vida, refletirem sobre elas e sua relação com a luta pela Reforma Agrária, assumirem uma postura de reconhecimento de seus saberes, mas também de suas limitações e da necessidade de busca de novos conhecimentos para melhor intervir na realidade.

Para isso, foi preciso desconstruir concepções cristalizadas sobre a visão que hierarquiza o conhecimento e que impõe o currículo como pacote para ser consumido pelos/as educandos/as, adotando-se uma nova dinâmica em que eles/as foram construindo, em cada turma, os temas geradores e os conteúdos a serem estudados, refletidos e desvelados, possibilitando processos de trocas e de construção do conhecimento.

Desse modo, o diálogo pedagógico refere-se ao conteúdo e à forma das quais educadores/as-educandos/as se valeram para expor o significado de sua mensagem, que expressava uma dada realidade. Esse processo se deu pelo ato de ensinar e enquanto ensinavam, testemunhavam o quanto foi fundamental respeitar os/as educandos/as e respeitar-se também, sem separar o ensino dos conteúdos da formação ética (FREIRE, 1996).

Na perspectiva freireana, o diálogo é troca que se dá pela oportunidade e possibilidade de compreensão do pensamento do outro, é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo em que se socializa o refletir e o agir dos sujeitos, portanto, não se esgota na relação eu-tu. Nesse sentido, implicou troca de saberes,





constituiu-se um desafio no cotidiano do fazer pedagógico endereçado ao mundo a ser transformado e humanizado. Sendo assim, “docência e discência são intrínsecas, pois os sujeitos não se reduzem a objeto um do outro por conta da diferença entre eles, já que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 09).

Nesse sentido, Pernambuco (1993) aponta o diálogo em Freire como forma de construção do conhecimento, partindo do universo do/a educando/a e de seu conhecimento, possibilitando-lhe a superação pelo acesso a novas formas de pensar que constituem a base do conhecimento sistematizado contemporâneo.

Para essa superação processual foi preciso desconstruir conceitos e concepções arraigadas pela cultura na escola e ir construindo – por meio da participação direta e pela mediação do/a educador/a – o próprio processo formativo, partindo das questões significativas para eles/as. Nesse processo, o diálogo foi a grande descoberta e uma possibilidade nova que exigiu vigilância constante para enfrentar as contradições e incoerências presentes no processo de desenvolvimento das práticas educativas.

Assim, construir uma ação dialógica na sala de aula constituiu-se não apenas num desafio, mas exigiu exercício cotidiano e busca constante por coerência entre discurso e prática, por meio de atividades que se iniciaram na sala de aula e ampliaram-se para o assentamento, envolvendo a participação direta dos/as assentados/as e a construção de processos coletivos em busca de saídas para os problemas vivenciados no campo.

Esse processo permitiu uma visão crítica sobre a realidade e a forma de interpretar o mundo, ajudando a rever posturas e práticas no fazer cotidiano da sala de aula que se deu, também, pela prática constante de refletir sobre si, suas ações, sobre o mundo e a realidade em que estão inseridos.

O exercício do diálogo como uma prática de vida foi um desafio constante nas relações sociais no assentamento. Mas foi na sala de aula que ele aconteceu como condição para propiciar trocas e possibilitar a divisão de responsabilidades no cotidiano das ações por reconhecer a capacidade do outro e pelo engajamento social que move educandos/as e educadores/as assentados/as na busca de mudanças.

Como exemplo, citamos o fato dos/as educadores/as-educandos/as terem descoberto o potencial da comunidade, após terem participado das lutas que



ativas nos assentamentos, como por exemplo, a organização social e produtiva da comunidade, além da conquista de serviços básicos para os assentamentos.

Soma-se a isso, o fato dos/as educadores/as-educandos/as terem descoberto suas capacidades criadoras, a liberdade para elaborarem seus próprios textos e materiais de apoio pedagógico e a crença no sonho possível com a participação dos sujeitos que fazem a história do campo, a partir das lutas coletivas. Portanto, a tomada de consciência pelos sujeitos do campo de sua realidade, da existência da relação oprimido-opressor que envolveu a questão agrária e de seus mecanismos e efeitos é que os permitiu ter uma inserção crítica na realidade do assentamento.

Nesse sentido, os relatórios do tempo-comunidade produzidos pelos/as educadores/as-educandos/as trazem temas geradores trabalhados em diferentes momentos – na sala de aula e na comunidade – em que se utilizaram textos, poemas, canções populares, mapas (do assentamento, da comunidade, do município, do estado, do país e do mundo) criados por eles/as e pelos/as educandos/as no decorrer do processo formativo, ao quais discutem os problemas da agricultura em relação ao solo, à água, à floresta; a produção em relação custo-benefício e a comercialização. Ainda, serviram-se de outros materiais, como: panfletos e jornais do Sindicato, cartilhas de programas como o Proambiente, PRONAFs, entre outros; elementos da natureza (gravetos, grãos/sementes, folhas, etc.) e textos produzidos/as pelos/as educadores/as, como recursos didáticos desencadeadores ou pontos de partida para levar a cabo a proposta pedagógica.

Essa mudança na forma de abordagem tem como marca três pontos importantes da formação que o Curso buscou incentivar e que se fizeram presentes nas práticas educativas: (1) o aumento da criatividade com a produção dos próprios materiais; (2) a presença de práticas reflexivas propiciadoras da transformação das próprias práticas e, como conseqüência, da realidade local, pelo engajamento social de educadores/as, educandos/as e da comunidade assentada; (3) o compromisso com a educação, a escola e o projeto de desenvolvimento do campo, assumindo-se como professores/as-educadores/as imbuídos da intrínseca relação entre campo, Educação do campo e Políticas Públicas do campo, com o desafio de ajudar a construir tal concepção nas escolas existentes nos assentamentos onde atuam como educadores/as da rede municipal de ensino.



para os/as educadores/as-educandos/as do Curso, o diálogo que foi acontecendo no cotidiano das ações educativas entre os sujeitos envolvidos, propiciou a aquisição de novos aprendizados e mudanças, portanto na forma de se relacionar com os/as educandos/as, a comunidade, o conhecimento, a produção, o ambiente, portanto, na forma de estar no mundo, não como alguém que apenas por ele passa, mas como quem, construindo no coletivo e construindo-se, foram sendo capaz de olhar para si mesmo e ressignificar idéias e conceitos e nele intervindo.

Esse processo não foi harmônico, mas sim composto por desafios, dificuldades, limitações pedagógicas e conflitos de diferentes ordens e proporções, como assinala o grupo:

É muito difícil, porque eles **trabalham o dia todo e ficam muito cansados**, então eles desanimam. Por isso nós desenvolvemos estratégias de visitar os alunos: às vezes ia só o educador, às vezes íamos numa equipe e eles sempre voltavam. Eles [os/as educandos/s assentados/as] diziam que papagaio velho não aprende a falar e que para nós era fácil porque sabíamos ler e escrever. Foi preciso todo um trabalho mostrando que eles sabiam muita coisa que nós não sabíamos. Outro dia falei pra eles que só depois que vim pro Curso é que descobri a quantidade de coisa interessante que ainda temos a aprender e também a ensinar.

Temos dificuldades por falta de material, de suporte pedagógico e também de pessoas no assentamento, que tenham essa mesma concepção para discutir e trocar idéias.

No início tivemos muitas dificuldades com a metodologia. Surgiram comentários dos próprios alunos de que não iam aprender, porque ficavam desenhando, contando história, fazendo dinâmica e discutindo os problemas da comunidade. Mas, com uns cinco meses, o comentário era outro: "Rapaz, eu pensei que não aprendia daquele jeito, mas não é que a gente aprende mesmo!". Então, a formação continuada que tivemos, as discussões e replanejamentos feitos, no período do acompanhamento e depois, a participação no Curso de Magistério contribuíram para nossa superação.

Os desafios foram muitos e o primeiro nó a ser superado foi assumir a importância do conhecimento [mútuo]. Todos nós sabemos algo e sempre temos algo novo a aprender e a ensinar. Na sala de aula nós aprendemos em conjunto e o saber deles [dos alunos] sempre foi importante e possibilitou uma troca, porque trabalhávamos com as coisas sobre a realidade histórica e também a agricultura, que eles sabiam. Ouvindo, anotando, questionando, debatendo com eles e reescrevendo o texto deles, pela leitura e reescrita coletiva, estávamos aprendendo e refletindo sobre as histórias de vida de cada um, relacionando ao contexto social em que vivemos e, ao mesmo tempo, aprendendo a dominar a leitura e a escrita, a estrutura de um texto escrito. Essa forma de ensino fez com que eu mudasse. O que



Aprendemos muito com eles sobre o que sabiam: os s plantas, como plantar, a lua e aprendemos muitas outras coisas, porque o agricultor tem um conhecimento muito grande e ensinamos o que ainda não sabiam. Isso nos desafiou a buscar respostas que cabiam a mim, como professor, buscar. (Grupo focal de educadores/as-educandos/as).

Os depoimentos demonstram que existiram por parte dos/as educadores/as, respeito, valorização e reconhecimento do saber advindo da experiência dos/as educandos/as, que são desafiados a pensar estratégias na busca de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, apropriaram-se da visão de alteridade freireana, entendida como olhar o outro como outro, e não como um estranho, respeitando assim seus saberes e despertando-os para a construção de outros conhecimentos importantes para a superação e para a melhoria da qualidade de vida no campo, em que a educação assume papel importante.

Ao entenderem a necessidade de superação dessas dificuldades, os/as educadores/as-educandos/as passaram a mobilizar a comunidade para o enfrentamento coletivo daquilo que julgavam estar no âmbito dos serviços básicos, como por exemplo, a escola e sua infra-estrutura e a busca por envolvê-los nas questões pedagógicas. Isso significa que, ao compreender que os problemas de infra-estrutura são oriundos do descaso histórico em relação ao campo e da negação à educação de suas populações, cada vez mais foram compreendendo a importância de organizarem-se coletivamente para reivindicar do poder público local e estadual, principalmente, acesso às políticas públicas no campo.

Desse modo, enquanto lutaram pelo acesso a essas políticas, eles/as se mobilizaram na construção de alternativas possíveis, como exemplo: os mutirões para construção da escola e/ou o melhoramento da estrutura física da sala de aula, a constituição de estratégias de interação entre eles/as e a comunidade. Com isso, percebe-se que o modo de vida desses sujeitos (dificuldades e *habitus*) constitui a conjugação de esforços para sua superação, conforme registra o grupo:

Para enfrentar esses problemas criamos espaços de diálogo com os pais, embora seja diferente e fica difícil, porque na escola da Rede a gente é diretora, professora, servente, vigia e tem que dar conta de tudo sozinha lá na escola [...]. Também criamos grupos de trabalho entre nós [educandos/as], para estudar juntos e desenvolver as atividades do tempo-comunidade. Além disso, com a ausência de quadro e giz, a gente aprendeu a desenvolver outras formas para alcançar o aprendizado, como: o uso do alfabeto móvel, poesia,



as coisas da natureza. (Grupo focal de educandos/as-as).

Essas práticas democratizaram o ensino ao trazerem, a contribuição dos pais para a Educação do-no Campo, e funcionaram como meio de exercício da cidadania.

Ao compreender a concepção de educação proposta no Curso, os/as educadores/as-educandos/as demonstraram um processo expressivo de superação frente às dificuldades e limitações de cunho pedagógico. Observa-se que a referência de atuação docente que eles/as possuíam antes de participar dos projetos do PRONERA restringia-se à experiência como alunos/as. Isso explica o estranhamento vivenciado inicialmente, o que foi necessário à desconstrução e reconstrução do saber sobre as práticas educativas. Esse estranhamento levou-os a mudar suas práticas como educadores/as.

Os grupos de estudos entre os/as educandos/as-educadores/as, por sua vez, possibilitaram momentos de interação pedagógica nos quais ocorreram trocas e a sistematização do conhecimento, enquanto que a produção de materiais estimulou a criatividade, a liberdade e a autonomia de educadores/as e dos/as educandos/as, porque facilitaram elementos de referência para criação do novo.

Essas aprendizagens emergiram de suas experiências de diálogo levados a cabo nas suas salas de aula e nas demais atividades desenvolvidas no assentamento e no estágio contribuindo para o amadurecimento profissional e pessoal. Assim, assumindo uma postura crítica e transformando a cultura da sala de aula, em que educador/a e educando/a se empenharam numa mútua troca de conhecimentos e experiências, por meio do diálogo, problematizaram e modificaram as suas práticas educativas, pois,

[...] na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 1987, p. 41).

Essa realidade em transformação foi conflituosa e requereu o exercício da reflexão constante, da troca de saberes, da participação direta, da construção de novos conhecimentos, do fortalecimento de iniciativas organizativas e da flexibilidade para mudar as práticas, em que a dimensão histórica do saber, sua





mentalidade foram sendo desvelados por meio do diálogo (FREIRE, 1965).

Os testemunhos demonstraram que a atuação dos/as educadores/as-educandos/as obteve estreita sintonia com os princípios propostos pelo Curso por meio de uma intervenção concreta na realidade pela maioria deles/as, como por exemplo, na área da produção a qualificação dos/as educandos/as assentados/as visou o fortalecimento do sistema de produção de base familiar, por meio de alteração nas práticas produtivas, com adoção de sistemas agro-ecológicos, conservação e utilização da água e dos recursos florestais existentes no lote e, também, a organização de associações de agricultores/as assentados/as que propiciam o acesso ao crédito, conferindo assim, às famílias uma maior autonomia para encaminhar as soluções dos problemas relacionados à sustentabilidade do assentamento. Nesse sentido, observa-se que as situações demandadas pelo processo organizativo existente nos assentamentos evidenciam uma grande preocupação em recuperar as áreas degradadas, adequando a produção à realidade ecológico-produtiva regional.

Essa congruência facilitou para que – por meio da reflexão sobre a experiência do feito – a Educação do-no Campo tivesse sentido para eles/as e para os/as educandos/as assentados/as, uma vez que o fazer na sala de aula desenvolveu estudo, não apenas dos conteúdos escolares, mas das questões culturais, sociais, econômicas e ambientais.

Desse modo, na medida em que o tempo-comunidade foi dinamizando uma série de ações educativas, os/as educadores/as-educandos/as foram buscando no tempo-escola suporte para retroalimentar as suas práticas. Assim, o tempo-escola desempenhou o papel de propiciador de socialização nas formas de trocas e reflexão sobre práticas educativas desenvolvidas no tempo-comunidade, possibilitando a construção de estratégias para uma intervenção mais qualificada, conforme destaca o grupo:

O tempo-escola está trazendo conhecimentos novos, aprofundando estudos que levam a maior compreensão sobre as questões pedagógicas, do campo e da Educação do Campo, contribuindo na melhoria de nossa compreensão sobre o papel de educador atuante na educação nos assentamentos, em prol do desenvolvimento do campo. Junto com isso, a possibilidade de criar, utilizar diversos recursos e a oportunidade de estudar e ter acesso ao conhecimento sistematizado. Isso tem modificado inclusive a forma de atuação,



a entendemos que a forma de avaliar não é para dar nota, perceber a aprendizagem dos nossos educandos e o que precisa ser retomado e aprofundado em termos de conteúdos.

A contribuição do Curso é imensa porque estamos aprendendo a trabalhar a realidade da nossa comunidade como é devido. Os conteúdos sobre a psicologia, a sociologia, a filosofia, a história, a agroecologia, a agricultura familiar e, também, os da área da educação têm contribuído muito para a gente rever as nossas práticas na sala de aula e na comunidade. A gente está aprendendo coisas novas, e isso está dando suporte às nossas ações e ajudando a tirar muitas dúvidas e dificuldades que surgem no trabalho em sala de aula. Então, o Curso está ajudando a gente a refletir sobre nossa ação no assentamento, a partir da socialização que fazemos, mas também tem ajudado a refletir sobre os temas estudados aqui nas formações. O estudo ajuda a superar limites pessoais e pedagógicos para desenvolver com maior clareza o estudo sobre os problemas da agricultura, que nos angustiam cada dia mais [...] (Grupo focal de educadores/as-educandos/as).

As afirmações do grupo resumem a forma como o Curso os ajudou a relacionar os conhecimentos construídos no tempo-escola à situação local e ao contexto do campo paraense.

Assim, no contato direto dos/as educadores/as-educandos/as com as turmas de alfabetização e/ou escolarização dos assentamentos o “curso de sua capacitação constituía a matéria-prima de uma reflexão crítica sobre sua experiência imediata, alcançando-se assim a unidade entre teoria e prática” (Freire, 1980, p. 93), tarefa essa de difícil alcance diante do desafio da superação frente a incompletude do ser educador/a e das dificuldades vivenciadas nos assentamentos.

O grupo destaca, ainda, que mesmo com dificuldades estruturais e pedagógicas, contradições e incoerências, o tempo-escola foi um espaço de fortalecimento do debate teórico-prático nas diferentes áreas do conhecimento que os/as subsidiou em suas práticas educativas, nos diferentes espaços em que atuam, oportunizando o debate e a tomada de decisão coletiva.

Isso fortaleceu a organização social no assentamento na Região, conforme destacam:

Os estudos que a gente tem feito, com a participação dos alunos e da comunidade, têm ajudado a refletir sobre a realidade do assentamento. Levantar e discutir os problemas têm ajudado a mudar significativamente nossas ações como educadores. Isso se amplia, quando a comunidade também passa a refletir e se organizar para buscar melhorias.

Hoje podemos observar que as pessoas do assentamento não estão mais paradas, acomodadas, porque elas estão participando, se



lo para conseguir a escola, a energia, a estrada, o posto o telefone público e tantas coisas mais. Antes dos projetos não tinha nada disso. Agora, a gente está vendo os problemas da realidade, refletindo e buscando soluções coletivas. A comunidade passa a ser mais participativa e, nós, como educadores, passamos a ser mais reconhecidos, porque estamos mais envolvidos na vida da comunidade, refletindo sobre o que fazemos e provocando a problematização na sala de aula e na comunidade (Grupo focal de educadores/as- educandos/as).

O depoimento registra que o processo desenvolvido propiciou mudanças em suas práticas através da participação do/as educandos/as no processo de construção da sua própria educação. Neste processo, coube-lhes o papel desafiante de “tomar as rédeas de sua formação” (FREIRE, 1982) à medida que foram processualmente construindo um currículo com significado para eles/as. Desse modo, para os/as educadores/as-educandos/as além de ressignificar a educação nos assentamentos, essa construção permitiu uma melhor compreensão da complexidade do campo, desenvolver práticas reflexivas e intervir coletivamente na realidade por meio da luta política.

Para eles/as essas questões oportunizaram novas descobertas, motivadas pela compreensão de que esse processo estava levando a um maior engajamento social, visto que a reflexão foi sobre os homens em suas relações com o mundo em busca de transformação. Nesse sentido, diz Freire (1982, p. 41):

A tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação. A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo com *que* e *em que* se acham.

Os relatórios<sup>36</sup> analisados demonstraram que essa reflexão se deu em três âmbitos:

- l) **na ação**, que aconteceu no momento em que os/as educandos/as estavam planejando e realizando as atividades educativas nos espaços educativos do assentamento (sala de aula e comunidade) e refletindo sobre o sentido e o significado para os sujeitos assentados sobre o que se estava realizando, orientando-se pelas pesquisas;

<sup>36</sup> Foram analisados inúmeros relatórios mensais produzidos pelos educadores/as-educandos/as sobre as ações na sala de aula, na comunidade e no estágio, ou seja, os relatórios do tempo-comunidade e da ação docente.



envolvida nos tempos-escola (quando não estavam atuando como educadores/as, mas como educandos/as) no decorrer do período de internato, por meio da troca de saberes adquiridos e construídos no cotidiano da comunidade e da sala de aula;

III) **sobre a reflexão na ação**, momentos em que eles/as retornavam à prática refletida, que se dá após a reflexão coletiva acerca das ações realizadas anteriormente, possibilitando mudança nas práticas, visto que na socialização dá-se a reflexão sobre as ações desenvolvidas no tempo-comunidade, quanto eles/as também aprendem com a experiência do outro. Esse processo os/as levou ao exercício de novas formas de atuar em sala de aula.

Nessa perspectiva, houve uma práxis propiciada pelo desenvolvimento de práticas educativas críticas e criativas no tempo-comunidade, visto que foi nesse espaço que os sujeitos exercitaram uma nova forma de ensinar e aprender, embasados na problematização, que provocou a participação e a intervenção na realidade, por meio da participação direta.

Freire, ao analisar os saberes fundamentais à prática docente, afirma que a reflexão do/a educador/a sobre a prática não pode se limitar a uma teorização para explicá-la ou compreendê-la. Essa reflexão deve ser crítica, como exigência da relação teoria-prática. Por isso, a docência deve ser: “em favor da necessária eticidade da prática educativa” como também “em favor da autonomia do ser dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 28).

Nessa visão, partir da ação impregnada de conhecimento com o desafio de melhor compreendê-la, apoiar-se na própria ação e na realidade na qual os sujeitos estão inseridos, com o objetivo explícito de transformar a ação e/ou a realidade, representa mais do que uma ação puramente reflexiva, portanto, é mais do que constatar, é intervir. Segundo Freire:

No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar [...] Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. (FREIRE, 1996, p. 77).

A ação-reflexão-ação esteve, dessa forma, voltada para a participação do sujeito histórico com vistas à transformação da realidade em que se está inserido, pois “num pensar dialético, ação e mundo [...] estão intimamente solidários. Mas a

is que um puro fazer é um quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza a reflexão” (FREIRE, 1982, p. 22).

Desse modo, a reflexão das práticas educativas não se deu no nível puramente intelectual, porque conduzia à prática e não ocorreu no vazio, mas na materialização da Educação do-no Campo desenvolvida pelos sujeitos do campo. Os Projetos do PRONERA se apresentaram como um espaço favorecedor do exercício dessa reflexão. Por isso, a reflexão da ação realizada e em conjunto com o outro constitui a práxis transformadora, como afirma Freire (1987, p.121):

[..]se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação.

Assim, o desenvolvimento da alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade teve como base o diálogo que se deu na ação-reflexão-ação. Nesse sentido, entendo que o tempo-escola tem sido um espaço de socialização de saberes, de construção de novos conhecimentos, de aquisição de aportes técnicos, de interações conflituosas, de aprofundamento de conceitos, de mudanças de concepções (de educação, de sociedade, de desenvolvimento e de campo), de momentos de partilha dos ideais e das lutas e de fortalecimento dos laços afetivos, dos sonhos e desejos do grupo, enquanto que o tempo-comunidade foi o espaço de pesquisa, estudo, problematização e de ação-reflexão que propiciou o estreitamento da relação teoria-prática.



Turma do Pólo Medicilândia – momento da certificação





## Objetos do PRONERA

Os relatórios e os materiais direcionados à ação formativa no Curso, de modo geral, trazem a preocupação com o fazer e o refazer no cotidiano das práticas educativas, a partir do que os atores sociais entendem sobre como seria esse fazer no espaço educativo dos assentamentos.

Nessa perspectiva, o cotidiano das práticas educativas desenvolvidas pelos/as educadores/as-educandos/as do Curso foi marcado pela realidade da vida no assentamento, pela luta por políticas públicas no meio rural, pela busca da consolidação de um modelo de Educação do-no Campo que contemplasse as dimensões técnico-profissional, ética, política e cultural com vistas à construção do modelo de desenvolvimento que se encontram expressas na proposta do projeto político-pedagógico do Curso, já discutidas na parte anterior deste trabalho.

Essa compreensão fez com que as dificuldades vivenciadas na docência fossem transformadas em desafios a serem enfrentados pelos/as educadores/as-educandos/as cotidianamente, com vistas a sua superação. Sobre isso, Freire aponta que,

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá, o reconhecimento que engaja. (FREIRE, 1987, p. 40)

Essa assertiva de Freire pode ser identificada no depoimento da professora especialista, ao socializar as dificuldades percebidas por ela na atuação, nos momentos do estágio:

Com este trabalho pude ressignificar meus aprendizados e consegui compreender o quanto este projeto é importante na vida de cada um dos educandos. Compreendi que nenhuma dificuldade justifica a falta de vontade de não querer aprender e/ou ensinar, porque em se tratando de dificuldades este povo merece nota 1.000, porque conseguem compreendê-las, enfrentá-las, buscar saídas, superá-las e continuam sorrindo a cada dia que amanhece e para cada nova



que se apresenta [...]. (Relatório do Estágio no Pólo 7).

Esse depoimento reflete as inúmeras dificuldades enfrentadas no exercício da docência pelos/as educadores/as-educandos/as, como por exemplo, de infra-estrutura do local de funcionamento das turmas, as distâncias geográficas destas em relação aos locais de moradia dos/as assentados/as e o isolamento das escolas existentes no assentamento.

Já no âmbito das ações no assentamento eles/as identificam como desafio a interação entre os/as educadores/as no cotidiano do trabalho desenvolvido na sala de aula, dada à realidade acima descrita.

A coragem para enfrentar tais dificuldades e desafios foi creditada à esperança de melhores condições de vida e de trabalho, advinda das conquistas coletivas. Por isso, para os/as educadores/as-educando/as do Curso, os projetos do PRONERA, e aqui destaco o Curso Magistério da Terra, tornaram-se elementos essenciais na materialização de uma educação voltada para suas necessidades e interesses. Essa compreensão condiz com a concepção de Educação do-no Campo proposta pelo Curso de Magistério e pelo PRONERA.

Ao comentar os projetos, o grupo destaca os ganhos da aprendizagem com o processo formativo desenvolvido, classificando-os em diferentes maneiras:

**Os projetos do PRONERA oportunizaram grandes descobertas,** seja em relação às questões pedagógicas seja em relação à vida no assentamento, porque muitos de nós éramos vizinhos e pouco nos conhecíamos. Os assentamentos eram novos e tinham pessoas de lugares diferentes. Lá nós não tínhamos nada. **Ninguém tinha experiência com esse tipo de projeto.** A gente conhecia o ensino do jeito que a gente aprendeu e não conhecíamos a metodologia de Paulo Freire.

**O Curso trouxe coisas importantes, por exemplo: a relação com outros programas,** como: o Pró-ambiente, PRONAF e projetos de crédito, que juntos levaram à diminuição das queimadas. O trabalho de sensibilização destacou a necessidade de conhecer outras formas de utilização do solo, que não só pelo sistema corte/queima, etc, pois a comunidade tinha escolhido o desmatamento e as queimadas como tema de estudo. No momento seguinte, continuando o debate sobre a questão ambiental, discutimos o tema gerador água. Nesse período de estudos, levamos para a comunidade os Secretários de Agricultura e de Saúde, para discutir a problemática e responsabilizá-los a destinar recursos e pensar políticas de enfrentamento ao desmatamento e destruição dos rios e igarapés. Isso causou grande repercussão municipal e regional, porque não estamos adquirindo conhecimento



mas estamos junto com a comunidade, fomentando o questões sociais a partir da sala de aula e da comunidade. O Curso também fez com que melhorássemos nossa forma de atuar na sala de aula. (Grupo focal de educadores/as-educandos/as. Grifos nossos).

Para o grupo, os projetos do PRONERA têm propiciado mudanças por meio da compreensão de que não bastava aprender escrever o nome ou ler textos, mas que era preciso apropriar-se dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade para melhor intervir na realidade do campo. Essa compreensão envolveu tanto os/as assentados/as na organização comunitária quanto os/as educadores/as-educandos/as no seu entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Essa mudança nas práticas educativas deve-se, também, ao fato desses educadores/as-educandos/as, na condição de assentados/as e militantes pela sua própria prática já se constituírem como agentes sociais fundamentais na dinâmica local/regional, mas, com a participação no Curso, eles/as fortaleceram o seu profissionalismo e ampliaram suas referências teóricas para intervir na construção de uma nova matriz tecnológica para a agricultura familiar na Amazônia, a qual se pauta pelo desenvolvimento da soberania alimentar com ênfase na agroecologia para os assentamentos da Região, capaz de recriar, de forma pedagógica, o trabalho no campo.

Nesse sentido, a implantação de ações educativas nos assentamentos, em todos os níveis de ensino, por meio dos projetos do PRONERA e, especialmente no Curso de Magistério da Terra, tem sido utilizada como uma estratégia para o avanço e a consolidação da Reforma Agrária nos assentamentos, quando tem propiciado que além da busca de melhoria da produção e da renda, a conquista do assentamento tem se constituído num ponto de partida de outras demandas, como a melhor capacidade de consumo de alimentos e de bens duráveis, melhorias na habitação e em outras infra-estruturas e no acesso a serviços públicos, como educação, transporte e saúde. A luta pela terra, portanto, está associada a luta por reconhecimento político em busca de uma cidadania historicamente negada à população do campo, em suas múltiplas dimensões.

Entretanto, reverter a atual matriz científico-técnica de produção do campo tem exigido um duplo esforço: o redirecionamento das pesquisas agropecuárias,



riamente na matriz industrialista e o reconhecimento dos conhecimentos acumulados pelos camponeses como base da nova matriz em construção pelas experiências em curso no âmbito da Educação do e no Campo. Para isso se faz fundamental garantir a construção compartilhada de um novo conhecimento científico-técnico, que os Projetos do PRONERA tem se desafiado a ajudar a construir.

A análise dos relatórios sobre as ações docentes nos projetos do PRONERA demonstra que esses projetos estimularam a descoberta de novas estratégias para atuar nos espaços educativos e desenvolveram abordagens pedagógicas que contribuíram para imprimir mudanças na compreensão sobre o currículo, antes limitada a uma lista de assuntos e ao uso do livro didático. Isso os/as possibilitou mudar a postura frente a organização curricular, a relação educador/a-educando/a e a gestão dos projetos educativos, além da forma de abordagem do conhecimento, às estratégias de ensino, à avaliação e à compreensão sobre o papel do/a educador/a do campo e a inserção da prática da pesquisa como elemento para compreender e intervir na realidade, como demonstra o depoimento do grupo:

Na atuação nas turmas de alfabetização e de escolarização, depois do levantamento da realidade, sempre iniciamos com uma dinâmica de abordagem voltada para a realidade do educando do campo, em que a gente faz uma reflexão que provoque o debate sobre a temática em estudo. Desse debate a gente tira as falas e delas os temas geradores, organiza a teia, faz o planejamento e passa a trabalhar esse planejamento, buscando discutir os elementos presentes em cada fala. Trabalhamos cada um delas articulando os saberes locais e os conteúdos das disciplinas, sem ser de forma disciplinar.

Depois de trabalhar essa primeira teia houve muitas dificuldades, porque não se sabia como andar, realimentar a teia. Mas, aí com as formações, o acompanhamento e os estudos realizados no próprio Curso, a gente foi reconstruindo, a partir da pesquisa e de novas questões que surgiam na sala de aula (Grupo focal de educadores/as-educandos/as).

A concepção de organização curricular e o trabalho interdisciplinar adotados e construídos ao longo do Curso e, anterior a ele, nesses cinco anos – nos projetos do PRONERA na região Transamazônica – informam que os temas estudados, a partir da seleção pelos sujeitos envolvidos no processo formativo do Curso, denotam a importância de se apreender o conhecimento acumulado historicamente pela ciência.



o processo foi realizar uma formação que pudesse dar conta de preparar os/as educadores/as para atuarem sozinhos em suas turmas de alfabetização e de séries iniciais, perpassando por todas as áreas do conhecimento. Para responder a tal necessidade, a formação continuada em serviço, utilizou-se de estratégias de estudos por área do conhecimento – por meio de oficinas de linguagem, matemática, ciências, artes, conhecimentos de geografia e história, agricultura familiar, agroecologia e etc. – em que se respeitava a especificidade de cada área e se buscava estabelecer a relação entre a totalização em construção a ser perseguida, na perspectiva de buscar novas partes e relações, continuamente.

Assim, partir dos temas geradores construídos pelo levantamento da realidade que antecedeu à construção curricular – tendo como foco a história de vida dos sujeitos do campo e a história da comunidade/assentamento – propiciou um olhar permeado por múltiplas visões, revelando aspectos fragmentados da realidade, que integrados possibilitariam melhor compreensão dela.

Esse processo objetivou uma transformação abrangente, não apenas do papel do ensino e da aprendizagem, mas também da concepção do campo e seus sujeitos, tendo como elemento fundamental a participação destes como membros ou representantes de suas organizações na construção de uma educação que considera o contexto e o desenvolvimento do campo no âmbito da agricultura familiar. Nesse sentido, condizente com a visão de Paulo Freire,

Partir de temas significativos e apresentar os conhecimentos como processuais, históricos, portadores de procedimentos é resultado de ações e possibilita ações e explicações, tornando seu aprendizado uma forma de conquistas pessoal e coletiva de uma vida melhor. Uma vez que o ponto de partida e de chegada é o mundo em que a vida se dá, o conhecimento científico aparece como uma das formas – nem a única, nem a mais importante, mas indispensável na atualidade – de atuar e explicar criticamente (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERAMBUCO, 2002, p. 154).

Nessa visão, o currículo interdisciplinar passou a ser organizado a partir da seleção de temas geradores em função da significação que estes assumiam para uma determinada comunidade. Embora Freire (1982) não tenha apresentado um conceito de currículo, sua obra se acha recheada do caráter político, histórico e





entendido no sentido amplo e que passa pela leitura do mundo, questão já discutida anteriormente neste trabalho.

O Programa Educação Cidadã na Transamazônica introduziu o tema gerador como fator de mediação no processo de troca de conhecimentos, apresentando o diálogo como possibilidade para os/as educandos/as alcançarem novas oportunidades de desenvolver e exercitar a sua voz de uma forma refletida. Com isso, estava buscando maior compreensão das suas próprias realidades e sobre os elementos necessários à sua transformação.

Nesse sentido, o diálogo se deu entre educadores/as e educando/as assentados/as nos espaços educativos da sala de aula e do assentamento por meio de atividades coletivas em que se priorizou a problematização e a troca de conhecimentos.

Desse modo, a participação no Curso de Magistério da Terra e na formação continuada em serviço propiciou que as carências teóricas fossem sendo colocadas e trabalhadas, na perspectiva da superação coletiva, a partir da prática concreta.

Com relação à metodologia do trabalho empregada nas práticas educativas, observa-se que a mesma recebeu influência das experiências de educação popular, indicando procedimentos de mobilização efetiva, participação direta, dinâmicas de grupo peculiares à educação popular.

Sendo fiel à problematização freireana, o grupo descreve que em suas práticas educativas foi oportunizado espaço de trocas entre os/as educandos/as sobre o tema em estudo, como também, a reflexão acerca da sua importância no contexto social, econômico, político e sua relação com a comunidade e, ainda, suas próprias experiências como sujeitos históricos.

Nesse processo, percebe-se que o aprendizado da docência – a qual varia de um a quatro anos – anterior e paralela ao Curso Magistério da Terra se somou ao aprendizado do fazer no tempo-comunidade e, juntos, trouxeram contribuições que ajudam a introduzir um fazer democrático nos espaços educativos do assentamento, como mostram alguns exemplos: a construção da história de vida e o resgate da memória da comunidade, a construção de mapas da comunidade, do município, da região (a localização física e organizativa) em que se utilizou da técnica de desenho e domínio do espaço e território, como o lote, a localização da residência, a economia, a estrutura hídrica, física, etc; além da utilização da linha do



momentos em que se discutiu e estudou o processo de ocupação da Amazônia, os fatos e acontecimentos ocorridos no Brasil, no Estado do Pará e na Transamazônica, destacando-se os períodos históricos e a sua influência na Região. Essas estratégias foram utilizadas como elementos facilitadores da compreensão e do debate sobre o contexto e sua relação histórica, propiciando entender a realidade para nela intervir, conforme destaca o depoimento a seguir:

Partimos da construção da história de vida dos sujeitos assentados: Quem sou? Onde nasci? De onde venho? Origem dos pais? O que o levou a estar no campo? Como é a vida na comunidade? Discutimos [essas questões] com o mapa do Brasil no chão. Eles [os/as educandos/as] se localizavam e andando por cima desse mapa, colocavam sua trajetória. A troca de saberes, nesse momento, é marcante, porque cada um deles vem de um lugar [estado, município] e tem experiências e visões diferenciadas. Outros só percebem a relação de sua história com os acontecimentos no país a partir dessa dinâmica.

A partir desse texto da história de cada um nós a gente vai tirando as falas significativas e os temas geradores que vão ser trabalhados durante o semestre todo.

No planejamento se levanta a problematização, os objetivos, os assuntos e as estratégias a utilizar e se destacam também as áreas do conhecimento que podem ser trabalhadas em cada temática. O planejamento é um desafio, pois é só fazendo que se aprende como melhor fazê-lo. A minha forma de planejar não era tão abrangente. A gente só vai melhorando o trabalho a partir da experiência, do refazer e da reflexão sobre ela, buscando suporte teórico.

Outra dinâmica que também utilizamos muito e em diferentes momentos é a linha do tempo, porque ajuda a gente a ver como as questões políticas, sociais e econômicas, que aconteceram no país, influenciam diretamente em nossas vidas [no assentamento]. Trabalhamos muito com a construção de mapas, da comunidade, do assentamento, da propriedade, do município [...] (Grupo focal de educadores/as-educandos/as).

Na observação pôde-se constatar que as atividades em sala de aula iniciam com estratégias/dinâmicas cuja intenção é despertar sentimentos/emoções, provocar o debate, a participação direta, na qual o envolvimento dos sujeitos se dá pelo levantamento e estudo da realidade, construção da história individual e do assentamento, além do estímulo à organização social. A ênfase dada às dinâmicas e, também, ao envolvimento dos sujeitos revela sua eficácia como ação propiciadora da desinibição e da aprendizagem dos sujeitos envolvidos, característica das práticas da educação popular.



da história de vida foi o elemento desencadeador da participação, a qual propiciou o envolvimento e o diálogo entre os/as educandos/as e entre eles/as e o/a educador/a, pois foi a partir das histórias dos sujeitos que se tornou possível a percepção destes acerca das contradições da sociedade capitalista e da contestação dos valores individualistas e consumistas, de concorrência e lucro, da exclusão e desigualdade que essa sociedade promove e da importância do trabalho familiar na terra como força de vida e dignidade.

Daí porque o diálogo se tornou o principal motor que manteve o grupo afinado em torno do debate e da construção de saídas para as situações-limites por eles/as detectadas.

O processo participativo em que se envolveram os sujeitos do campo para o desenvolvimento de um currículo condizente com a realidade local e seus interesses, fez com que os/as educadores/as-educandos/as passassem a se sentir mais eficazes, frente à descoberta de sua própria criatividade, do potencial dos/as educandos/as, como também da necessidade de ampliar os conhecimentos científicos.

Esse processo de construção coletiva possibilitou o repensar e o refazer das práticas educativas nos assentamentos, criando uma nova dinâmica na sala de aula e na comunidade. Essa dinâmica consistiu, por exemplo, na pesquisa, no registro e na socialização da história da comunidade com base na história dos/as assentados/as; em momentos de estudo na comunidade sobre os problemas vivenciados e debates amplos com o poder público em busca de soluções; o desenvolvimento de experiências piloto no âmbito de projetos voltados para a sustentabilidade agrícola e ambiental do campo, tais como: “Gestar”, “Gestão da paisagem”, “Manejo florestal comunitário”, “Proambiente”, “Roça sem queimar”, entre outros.

Nessa atuação modificada, percebe-se elementos da obra de Freire, como o duplo papel de educador/as e educandos/as como sujeitos de sua aprendizagem, a partir da leitura de mundo; a democratização das relações educador/a-educando/a; a interação dialética entre o conhecimento popular e o conhecimento sistematizado e universal a serviço da consciência crítica; a orientação do conteúdo curricular em torno das realidades do assentamento e da agricultura, em que a educação passou a discutir o projeto de desenvolvimento do campo que interessa aos povos da Região, bem como a necessidade da afirmação



Campo, o que tem levado a mudanças de postura em relação a produção agrícola, com vistas à sustentabilidade social e ambiental. Como exemplo disso, citamos um fato relatado pelo grupo:

Na primeira oficina de formação do Alfa-cidadã, a forma era muito diferente da que a gente aprendeu, estudou na escola. Achei meio estranho até porque era muito voltado para as questões da zona rural.

Então, ao voltar pro assentamento, fiz o plano de aula do meu jeito, porque achei que não tinha tanta lógica as questões discutidas na formação, com base na proposta freireana, e optei pelo método tradicional. Quando cheguei à sala de aula no primeiro dia, todos eram mais velhos do que eu, fiquei preocupado. Trabalhei a primeira aula e não vi resultado, trabalhei a segunda e a terceira e também não encontrei vantagem, porque eles não se envolviam. Aí resolvi fazer a coisa do jeito que devia ser feita.

Fui pra quarta aula e comecei a conversar com eles e trabalhar a história de vida deles. Nesse dia, a aula, que começava às 19 horas e terminava às 21, foi até meia noite. Anotei todas as histórias e nas aulas seguintes fui lendo com eles e de lá tiramos as falas significativas que traziam os maiores problemas da comunidade. Com isso, passei a planejar e desenvolver as atividades a partir dos temas geradores. Aí eu pensei: como vou fazer para que eles aprendam a ler e escrever? Então comecei a explorar palavras do meio deles que estavam nos textos e fui desenvolvendo estratégias e anotando tudo o que falavam, lendo o texto deles e mostrando que eles sabiam que eu tinha sido escriba apenas, mas o texto era deles. Passamos então a retirar palavras ou frases significativas para eles, para que escrevessem utilizando o alfabeto móvel e delas criávamos novas palavras como os tipos de produção da agricultura, frutos regionais, nome de ferramentas, aves, etc. Também trabalhamos a história do nome e mapa genealógico. Quem conhecia mais letras ajudava aqueles com maior dificuldade. No final do Curso, todos aprenderam a ler e escrever - embora eles tivessem as dificuldades no começo, porque a mão é pesada - e passaram a se envolver na organização da comunidade. Nesse processo trocamos muito. Muitas vezes eu também ia mostrando que eles sabiam muita coisa que eu não sabia e, outras vezes, eu sabia que eu não tinha resposta, mas que ela vinha deles porque eles têm saber da vida na agricultura e passaram a defender o ensino que ajudasse a melhorar a produção. O diálogo em sala de aula sempre foi fundamental e fez a diferença. (Grupo focal II de educadores/as-educandos/as).

O depoimento demonstra os momentos de experimentação e descoberta dos/as educadores/as-educandos/as. Apresenta o processo de construção que levou a uma maior maturidade pedagógica e indicou não apenas a disposição para a construção de novas práticas educativas, mas também a apreensão da proposta curricular e metodológica, a qual o Curso procurou incentivar. Ilustra, também, o diálogo realizado em sala de aula, marcado por uma abordagem problematizadora



educativas nos assentamentos. promover e que, de fato, persistiu nas práticas

Demonstra, ainda, que houve uma estreita relação e coerência entre a proposição da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo – a qual destaca os caminhos que a Educação do Campo precisa afirmar em seu processo permanente de construção de valores, conhecimentos e tecnologias para o desenvolvimento social e econômico igualitário da população do campo – e a efetivação de práticas transformadoras que se materializaram pela vivência nos projetos do PRONERA, cuja relevância se deram com a efetiva participação dos sujeitos nos rumos de sua formação e organização social na comunidade, na gestão do lote e dos projetos de crédito, conforme registrado nos relatos do professor da Universidade e do dirigente da FVPP na primeira dimensão (p. 35, 50 e 51, respectivamente).

Esse processo implicou na mudança de atitude, tanto dos/as educandos/as quanto dos/as educadores/as, visto que, ao terem oportunidade de junto com o/a educador/as desenvolver processos de produção do conhecimento, que se iniciaram a partir do que lhes era significativo, sendo respeitado na sua maneira de pensar e tendo seus saberes valorizados, encontraram forças para enfrentar as dificuldades e a baixa auto-estima, buscando no educador/a, na turma e nas lutas sociais possibilidades para sua superação e a superação coletiva, por meio de novas formas de pensar e de agir. O que moveu essa prática foi a compreensão de que “é retomando e valorizando seletivamente o conhecimento e a forma de pensar do aluno que estamos o ajudando a sentir-se como sujeito de seu mundo, digno de respeito e capaz de atuar nele” (PERNAMBUCO, 2003, p. 25).

Como resultado da problematização contínua introduzida nos espaços educativos, a prática exigiu disposição para enfrentar as dificuldades e as limitações presentes no cotidiano da sala de aula, em que a participação estabeleceu uma relação democrática entre educador/a e educando/as, diminuindo as distâncias entre ambos. Essa relação é percebida na fala do grupo:

Antes a gente só conhecia a realidade em que o professor era o dono do saber e o aluno era nada e não podia expressar o que ele sabia. Nos projetos do PRONERA passamos a perceber que o aluno também é sujeito, que tem saber. Sentamos em círculo para discutir os problemas do campo, de nossa vida no assentamento e [para] buscar novos aprendizados para enfrentar essa realidade, buscar mudanças.



partir desses projetos, assumimos essa proposta a e uma nova postura como educador (Grupo focal de educadores/as-educandos/as).

Com base na rejeição ao conceito estático de conhecimento, apresentado por Freire como “educação bancária”, exercitaram/vivenciaram a construção de um conceito de conhecimento como uma realidade em contínua mudança, a partir do contexto histórico da vida social de educador/a e educando/a, cuja dinamicidade propiciou descoberta, reflexão e transformação da realidade por aqueles/as que nela vivem e intervêm.

Com aulas mais centradas na realidade do campo, com trabalhos em grupos discutindo idéias e desenvolvendo projetos coletivos, por meio de estudos e atividades práticas que propiciaram aplicar em seus lotes técnicas de recuperação do solo, uso de adubo orgânico, diminuição do uso do fogo, reflorestamento das margens de igarapés, entre outros. Assim, afastaram-se da aula tradicional, em que os/as educandos/as sentam em fileiras e observam silenciosamente o/a professor/a ou um texto.

Isso tem se tornado possível porque o ensino desenvolvido nos assentamentos foi contextualizado e valorizou o conjunto de saberes próprios dos/as educandos/as assentados/as acerca das atividades produtivas, os valores dos produtos, o tempo de plantação e cultivo, o tempo de crescimento, o desenvolvimento dos animais e o conhecimento sobre o espaço, enquanto territórios constituintes dos assentamentos. No entanto, a complexidade e riqueza que envolve esses saberes e experiências de camponeses/as se ampliaram no diálogo com os conhecimentos trazidos pelos componentes curriculares do Curso, na interação dos/as educandos/as com os/as educadores/as e as leituras de referência do Curso, potencializando assim, a formação dos sujeitos por meio da união entre teoria e prática.

Mesmo havendo resistências no início, quanto ao uso da metodologia, observei que, após a compreensão da estratégia de ensino, os/as educandos/as passaram a abraçar a idéia, embora ela exija deles/as um papel mais ativo, tornando a ação mais próxima da realidade.

Sentindo que ensinam de uma forma que para eles/as e para os/as educandos/as faz sentido, os/as educadores/as-educandos/as encontram-se convencidos/as da necessidade de garantir a continuidade desses projetos, de





item maiores avanços, inclusive, podendo influenciar as ações nas escolas existentes nos assentamentos.

Para o grupo de educadores/as-educandos/as, os laços de pertencimento com o campo os tem aproximado, cada vez mais, da metodologia e os motivado a desenvolvê-la com maior rigor, diante dos desafios presentes. Eles/as revelam:

O relevante nessa metodologia da Educação do Campo é levar em consideração a realidade dos educandos. O que eles pensam e sabem. Questionando, fazendo o plano de aula, buscando discutir as diferentes opiniões de cada um do lugar, fazendo a leitura de mundo com o objetivo de intervir na realidade e de se libertar de situações que nos constroem como agricultores, foi ajudando a gente a buscar saídas. Essa metodologia não é fácil de ser desenvolvida, é trabalhosa e ao mesmo tempo prazerosa. É preciso que ela se espalhe por todas as escolas do campo. Aos poucos estamos influenciando nas escolas dos municípios, porque muitos de nós estamos lá nessas escolas (Grupo focal de educadores/as-educandos/as).

Nessa perspectiva, no decorrer da discussão no grupo, ele/as passaram a defender que, embora seja difícil, é possível desenvolver a metodologia em qualquer espaço, seja nos projetos, seja na Rede municipal de ensino. Entretanto, é preciso muita dedicação, coisa que depende de cada sujeito. Portanto, a questão é de compromisso com a educação em geral e, em particular, com o aprendizado do/a educando/a.

Mantendo firme a convicção de que o Programa Educação Cidadã na Transamazônica – com seu conjunto de projetos, entre os quais está o Curso Magistério da Terra – tem definitivamente mudado a forma como eles/as encaram o seu papel de educadores/as do campo, o grupo comentou as mudanças em suas práticas educativas, especialmente no que se refere à visão que tinha dos/as educandos/as e identificou a utilização do tema gerador – e do processo de investigação participativa – como chave para os avanços no processo de ensino-aprendizagem, embora reconheçam quem nem todos/as os/as educadores/as-educandos/as se apropriaram o suficiente para uma atuação mais segura da proposta metodológica e curricular via tema gerador.

A participação no Curso e na formação continuada em serviço propiciou que as carências teóricas fossem sendo colocadas e trabalhadas, na perspectiva da superação coletiva, a partir da prática concreta. Nesse sentido, o grupo foi enfático ao defender a importância de tais projetos, que segundo eles/as, têm propiciado



práticas, quando possibilitou a relação entre teoria e prática, entre ação e reflexão, avançando na compreensão sobre a necessidade de uma formação/qualificação específica da população do campo. Entretanto, ao mesmo tempo, o grupo levanta a necessidade de maior suporte pedagógico para alcançar maiores avanços nas práticas educativas:

Na abordagem tradicional o professor manda e os alunos obedecem. Nos projetos do PRONERA a gente constrói com eles o processo educativo, no qual temos que analisar a cada dia a fala dos alunos para poder trabalhar com esse material e modificar as aulas à medida que vamos atuando.

O Curso trouxe novas teorias e muitas contribuições que nos ajudam a mudar as nossas práticas e a entender o nosso papel, político e pedagógico, como educadores atuantes na Educação do Campo. No entanto, deixou a desejar com a atuação de professores tradicionais e com a conclusão dos projetos de alfabetização e escolarização do Programa Educação Cidadã, o que levou a um certo esquecimento do tema gerador, e isso, em certo momento, também nos distanciou dessa abordagem via tema gerador.

Se tivéssemos continuado a trabalhar nesses projetos com a proposta freireana, com a teia do conhecimento, etc, teria avançado muito mais. Só que isso foi pouco trabalhado e debatido durante um certo tempo no Curso, porque se limitou a algumas disciplinas nas primeiras e nas últimas alternâncias. Teríamos que ter estudado mais, discutido mais, tirado mais as nossas dúvidas no Curso, porque quando estamos no assentamento não temos com quem contar.

Acredito que a gente não estaria com certas dificuldades se tivéssemos continuado atuando como no início. Queremos que os projetos continuem para dar continuidade à nossa formação e à formação dos assentados, com base na proposta do PRONERA, porque quando somos educadores nesses projetos aprendemos muito mais. Por isso, não temos dúvida da importância da existência e da continuidade dos projetos do PRONERA, mantendo-se a proposta inicial, embora o tipo de aula que vamos dar, independente do lugar, nunca mais será o mesmo, a semente ficou[...] (Grupo focal de educadores/as-educandos/as).

Tal como outros/as educandos/as do Curso, o grupo lamentou a reduzida ênfase dada ao estudo e à reflexão sobre o tema gerador e o seu desenvolvimento, em determinado momento do Curso. Para eles/as, isso ocorrera em função da desarticulação entre as equipes dos projetos do PRONERA, nos quais ele/as atuaram como educadores/as e educandos/as. Em face desse desafio, o grupo sugeriu que o Curso retomasse o estudo acerca do tema gerador e sua relação com as áreas do conhecimento e que os/as educandos/as se mobilizassem para garantir



, pois julgaram ser esse o espaço ideal para alcançar a maturidade necessária no processo de construção curricular. Esse estudo foi retomado nas duas últimas alternâncias do Curso.

A identificação dos elementos negativos em relação ao estudo e à reflexão insuficientes acerca do currículo no Curso, e a ruptura em sua realização nos assentamentos – no caso da atuação nas turmas de alfabetização e escolarização após a conclusão dos projetos, em face da inexistência de novos projetos que garantissem a continuidade do processo em curso<sup>37</sup> – evidenciam a necessidade de maior domínio da proposta, portanto a sua apropriação parcial (por parte de alguns/mas educadores/as-educandos/as) aparece como a maior causa das dificuldades e/ou resistências no desenvolvimento da metodologia em diferentes espaços educativos, como por exemplo, a docência nas escolas da rede municipal.

Nesse aspecto, na rodada de conversa, alguns/mas educadores/as-educandos/as registraram não ser possível atuar nas escolas da rede municipal de ensino, tendo como base os elementos freireanos de educação libertadora/problematizadora, uma vez que:

Em alguns municípios há perseguição política com as pessoas que atuam nos movimentos sociais. Então há uma vigilância na nossa sala de aula na rede municipal, enquanto que no PRONERA os Prefeitos não se metem, porque é a Universidade que coordena.

Na EJA da SEMEC, a gente tem o plano de curso que é elaborado em conjunto no planejamento anual com a temática que deve ser desenvolvida, mas a gente não participa, porque sempre é período da alternância do Curso. Esse é o único espaço que propõe a interação entre os professores da rede. (Grupo focal de educadores/as-educandos/as).

Curiosamente, embora nem todos/as assumam esse discurso, o silêncio do grupo indica concordância, pelo menos, com parte dele. Talvez porque não se possa negar a existência de questões políticas conservadoras e castradoras da autonomia e da emancipação, por parte das pessoas que representam o poder público municipal, na maioria dos municípios da região Transamazônica.

Aceitar que essa vigilância do poder público restringiu a atuação docente à transmissão do conhecimento, significa aceitar que o processo de ensino-

---

<sup>37</sup> A partir de 2006, em função do processo eleitoral no país, a região não teve novos projetos aprovados. Além disso, o único projeto aprovado (antes do processo eleitoral) para ser desenvolvido no âmbito do II segmento do ensino fundamental, não foi levado em frente, devido a divergências internas com a eleição de nova direção no Núcleo Pedagógico Integrado (NPI/UFPa).



...a via de mão única, na qual o/a educador/a é quem sabe e, portanto, quem transmite os conteúdos, e os/as educandos/as são “depósitos” de conteúdo. Esse tipo de prática educativa deixa de ser transformadora.

Discutindo sobre essa questão, a professora especialista reforça:

[...]. Na atuação de acompanhamento ao estágio entendi que educação infantil nos municípios que visitei é uma questão política e não pública, porque tem servido para manter a máquina coronelista para beneficiar uma parcela pequena da população, portanto para fazer a população de refém. O desrespeito com a educação infantil é gritante[...] (Professora especialista responsável pela Prática Pedagógica no Pólo Pacajá).

Mesmo considerando essa questão, que é de cunho político, tal visão é bastante questionável, porque ignora o currículo oculto, descarta o potencial do diálogo e da construção coletiva no espaço da sala de aula.

Além disso, é questionável a visão defendida por alguns/mas educadores/as-educandos/as, de que há dificuldade para atuar nas escolas da rede municipal, devido o planejamento ser uma imposição das estruturas educacionais que exigem a execução de conteúdo pelo conteúdo, além de resultados da aprendizagem pela via da avaliação classificatória<sup>38</sup>, o que tem feito muitos educandos/as desistirem.

Por outro lado, havia aqueles/as que não conheciam a proposta – porque não possuíam experiência com a docência – mas passaram a conhecê-la através dos estudos feitos no Curso sobre os conceitos teóricos de base freireana e dos princípios da alternância. Esses/as, seduzidos/as, justificaram estar entusiasmados/as com o envolvimento dos/as alunos/as das escolas da rede onde estagiam, como também, com o resultado da aprendizagem dos/as mesmos/as ao colocar em prática a proposta planejada no Curso.

Para aqueles/as que insistiram no exercício da educação problematizadora, a forma encontrada para superar a imposição curricular e o controle pelas Secretarias Municipais de Educação, tem sido burlar a burocracia. Eles/as relatam:

---

<sup>38</sup> Entendemos a avaliação realizada em etapa estanque, posterior às etapas de ensino e aprendizagem, em que os/as professores/as expõem a matéria, falando a maior parte do tempo e, às vezes, escrevem na lousa; e os/as educandos/as ouvem e anotam em seus cadernos toda a matéria exposta e na etapa da aprendizagem, limitam-se a fazer os exercícios. Na etapa da avaliação, ao final de cada bimestre, submetem-se a provas, exames e testes para avaliar o quanto se aprendeu ou deixaram de aprender.



Quando passei a atuar tive dificuldade de fazer diferente, só depois é que comecei a compreender a proposta e a sua importância para o nosso dia-a-dia. No PRONERA aprendemos a trabalhar com a proposta freireana e quando me deparei com a multissérie, na escola da rede municipal, foi complicado, porque tem um planejamento que a gente deve executar, pois o conteúdo programático vem pronto e a gente tem que seguir. Embora se tenha uma certa autonomia no planejamento individual, temos que saber fazer e juntar as coisas, principalmente na hora de preencher os fichários. Então é muito difícil de inserir uma nova prática, porque a escola está fechada para essa perspectiva, cada um cuida da sua disciplina e todos têm que dar conta do conteúdo da SEMEC e a gente se sente vigiado. Então a gente faz o que dá, do ponto de vista da dinamicidade, restrito a nossa sala de aula. (Grupo focal de educadores/as-educandos/as).

Alguns educadores/as confessaram ter tido dificuldade no início, sobre a exeqüibilidade da metodologia proposta, mas por sentirem afinidade com a concepção de educação proposta e por acreditarem em seus princípios e objetivos político-pedagógicos, registraram-na como oportunidade que os projetos do PRONERA trouxeram/trazem.

Todavia, uma vez que lhes foi dada a oportunidade de estudar os conceitos teóricos de base freireana, como por exemplo: interação, diálogo e investigação temática, conjugadas com a abordagem da Pedagogia da Alternância e o papel do/a educador/a do campo defendido pela Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, foram os/as educadores/as-educandos/as, gradativamente acreditando na sua exeqüibilidade e passando a colocá-la em prática.

Demonstrando estarem conscientes do seu próprio processo de ajustamento e compreensão da concepção de educação, necessária para o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com o processo de ensino-aprendizagem, o grupo demonstrou perceber os desafios com que se defrontam, resultante da política educacional local.

Nesse sentido, entendo que a questão é política, e por isso está correto Freire (1991, p 44) quando diz que estar comprometido com a educação libertadora/problematizadora “tem que ver com que conteúdos ensinar, a quem e a favor de quê e de quem, contra quê e como ensinar”. Mas, para além disso, “tem que ver com quem decide sobre que conteúdos a ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos”. (FREIRE, 1991, p. 45).



Curso em estudo, em sua fase de desenvolvimento, foi possível problematizar com os dois grupos com que dialogamos, a respeito das dificuldades colocadas em relação à metodologia, proporcionando a reflexão coletiva. Fruto disso houve mudança de posição entre eles/as, conforme descrevem a seguir:

**Em minha opinião a gente tem uma certa liberdade de inserir as estratégias, embora o plano sempre venha fechado numa lista de conteúdos e tenha que ser trabalhado.** Mas a forma de atuação a gente tem liberdade pra desenvolver. E não nos falta exemplo pra melhorar nossa atuação, como a atuação de vários professores do Curso, o que nos ajuda a aprender coisas novas, afirmar a proposta metodológica e com isso **a gente tem os elementos necessários para recriar e atuar diferente, independente do espaço em que estamos.** O que acontece é que muitos professores não fazem diferente, porque exige mais da gente, exige estudo, pesquisa, construção coletiva. **No trabalho com a multissérie, eu levo muito do que aprendi com os colegas e os professores do Curso para discutir com as crianças** (Grupo focal de educadores/as-educandos/as. Grifo nosso).

Nesse processo, identifico que, embora o trabalho com o tema gerador tenha propiciado uma espécie de foco unificador no esforço de o/a educador/a encontrar nexos com áreas do conhecimento específicas e um equilíbrio entre o geral e o específico, esse pareceu ser o desafio a ser enfrentado nas próximas alternâncias do Curso.

Para a Coordenadora Pedagógica do Curso, essa questão ainda precisa ser melhor trabalhada nas próximas etapas, visto que os/as educandos/as apresentaram dificuldade na articulação do tema gerador com as áreas do conhecimento. Diz ela:

Um **problema que ainda persiste** é como articular o tema gerador às áreas do conhecimento. Uma parte deles ainda tem dificuldade na forma de seleção de conteúdos e aqueles que trabalham na rede municipal não sabem como orientar os pais sobre o porquê trabalham dessa forma. (Entrevista realizada em outubro de 2007).

As questões giraram em torno de quando podemos considerar uma situação vivenciada pelo assentamento como significativa? Que critérios utilizar para selecionar? E, principalmente, como articular o tema gerador às áreas do conhecimento? Buscando dialogar com essas questões Gouveia destaca:





Os problemas, necessidades, conflitos e contradições e dos limites explicativos presentes na falas podemos delimitar as dificuldades que a comunidade enfrenta para transformar suas condições concretas, para interagir na realidade local, pois a fala deve ser reveladora do pretexto – do pré-texto, da necessidade problemática, da contradição e, não simplesmente motivação pedagógica. [...]. Portanto, **todos os dados são interpretados, por um lado, procurando na materialidade da vida comunitária** (análise conjuntural e das relações locais entre o micro e o macro-social) e, **por outro, saber quais as falas significativas mais frequentes – conflitantes e conflituosas – são reveladoras de necessidades, situações problemáticas sujeitas a tensões entre conhecimentos contraditórios, sob a ótica da comunidade local**, bem como das possíveis relações e soluções que a comunidade vislumbra para os problemas vivenciados.

**A fala significativa é um problema para o outro [...]. O resgate das falas significativas dos alunos e da comunidade propicia identificar temas geradores [...].** Portanto, é a problematização da fala que vai caracterizar os obstáculos político-epistemológicos expressos e sintetizados nos temas / contratemas geradores. (GOUVEIA, 2004, p. 191 - 192. Grifo nosso).

Os documentos analisados e os depoimentos dos dois grupos demonstraram que a maior ou menor dificuldade na implementação da proposta metodológica depende do grau de domínio sobre ela.

Nas observações do grupo, as mudanças nas práticas são desiguais. Isso ocorreu devido “a falta de capacidade ou de vontade por parte dos colegas educadores de entenderem completamente a sua essência e, também, da necessidade de aprofundamento da reflexão sobre o que estamos fazendo” (grupo focal de educadores/as-educandos/as).

Esse depoimento demonstra que, em grande medida, os/as educadores/as concordaram em trabalhar com a proposta metodológica sem realmente perceber do que se tratava. Percebo que de um lado, esta ausência de “consciência” de parte de alguns/mas educadores/as-educandos/as comprova até que ponto a sua formação escolar foi limitada, o que está diretamente associado às condições econômicas, sociais e educacionais dos assentamentos do campo paraense. Por outro lado, a formação recente nos projetos do PRONERA, de parte dos/as educadores/as-educandos/as, pode ter lhes deixado inseguros/as para realizar o trabalho e os processos analíticos necessários para pôr em prática o planejamento via tema gerador.



estes fatores, as práticas educativas conheceram avanços e recuos, com atuação diferenciada, com turmas refletindo a pedagogia democrática e outras turmas (em especial na rede) a pedagogia tradicional ou ainda uma mistura das duas.

Nesse sentido, foi observado que os/as educadores/as-educandos/as que atuaram isoladamente nas escolas da rede municipal de ensino, em sua maioria mantiveram práticas autoritárias e a transmissão do conhecimento, identificadas por Freire (1982) como educação bancária, ou no máximo, conseguiu desenvolver mudanças no campo metodológico na sua sala de aula, sem envolver-se numa dinâmica social no assentamento, ou influenciar nos rumos da escola na perspectiva da articulação dela com a complexidade do campo e suas lutas. Isso demonstra o significado das ações coletivas, seja entre os/as educadores/as-educandos/as em seus processos formativos, seja entre eles/as e a comunidade na atuação do tempo-comunidade.

No entanto, com a certificação em nível médio esses/as educadores/as têm experimentado a oportunidade de participar de concursos e ocupar postos de trabalho que antes eram preenchidos por outros profissionais, em geral provenientes de áreas urbanas dos municípios, enviados para atuar nos assentamentos, quase sempre à revelia de sua vontade própria. Com essa nova possibilidade profissional que os/as propicia permanecer no assentamento e, também, atuar na educação, esses educadores/as do campo têm se colocado o desafio de transformar as estruturas escolares dos municípios.

No geral, os depoimentos esclarecem que, mesmo quando implementada parcialmente, a metodologia proporcionou aos educandos/as, educadores/as e aos assentados/as oportunidades e aprendizagens, quais sejam: em primeiro lugar, o acesso ao ensino comprometido com as questões do campo, sua produção, sua organização e suas lutas; em segundo, a oportunidade de continuar os estudos e pesquisas, a partir de uma visão que articula a educação e desenvolvimento e, em terceiro, a reflexão sobre a natureza da sua realidade individual e coletiva articulada a sua possibilidade de transformação, por meio do engajamento coletivo.

# *Práticas Educativas: algumas considerações*





## Práticas Educativas: algumas considerações

---

Com essa pesquisa objetivamos compreender como as práticas educativas foram desenvolvidas no tempo-comunidade e qual sua relação com o percurso formativo do tempo-escola, com vistas a identificar possíveis mudanças na forma de intervenção dos/as educadores/as-educandos/as do campo nos espaços educativos dos assentamentos: sala de aula e comunidade.

Nas rodadas de conversa com os/as educadores/as-educandos/as, quando problematizamos sobre o fazer cotidiano, embora os testemunhos fluíram propiciando-me observar os processos vivenciados pelo grupo percebi uma certa insegurança dos/as educadores/as-educandos/as sobre se o que estavam fazendo respondia à expectativa do Curso, pois o Curso estava em sua oitava alternância.

Compreendemos que isso ocorreu porque existe um pensamento subjacente na ação pedagógica, em que se espera que as modificações das práticas sejam abruptas e misteriosas, como se ela se desse num momento único e que nos põem prontos e acabados. Essa visão é um empecilho para o fazer pedagógico dialético, por isso concordamos com Gouveia (2004, p. 332) quando se contrapõe a essa visão e destaca o processo de apropriação de novos saberes. Diz ele:

[...] há um fazer e um refazer cotidianos, ordinário e coletivo, que necessariamente precisa ser realizado à luz de uma teoria que vai se constituindo práxis. Sendo assim, para a superação dos tão denunciados conflitos e contradições presentes na dicotomização entre o discurso e prática educativa vivenciados é fundamental a problematização crítica do fazer sociocultural excludente com os sujeitos coletivos construtores dessa prática.

Por considerar tal visão compreendo que as práticas educativas dos educadores/as-educandos/as assentados/as foram compostas por avanços e recuos, desafios e possibilidades, conflitos e consensos, desconstrução e construção, com diferentes formas de apropriação.

Há que se destacar, também, que as práticas educativas vivenciadas nos assentamentos primaram pelo respeitando a diversidade de pensamento dos sujeitos do campo, por isso eles/as se tornaram interlocutores/as do processo educativo e de suas próprias aprendizagens.



nstante em perceber a coerência entre o proposto e o vivido nas práticas concretas, desafios que me fez entender a importância da participação direta e do diálogo. Ambos propiciaram a construção coletiva e o engajamento social, por meio do exercício da palavra, da reflexão das ações e das próprias ações ressignificadas<sup>39</sup>.

As entrevistas realizadas e as discussões dos dois grupos faziam eco dos objetivos e princípios do Programa Educação Cidadã/PRONERA que, para ele/as, foram propiciadoras de uma educação crítica, dialógica e participativa, até então por eles/as desconhecida, em que as questões do campo foram sendo colocadas na perspectiva de ajudar a construir um modelo de Educação do-no Campo, no qual está intrínseco o projeto de desenvolvimento do campo.

Nesse sentido, foi possível conhecer o processo desenvolvido, entre os quais destaco a dinâmica das atitudes e das inovações presentes nos processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, a transformação da cultura da sala de aula, o envolvimento afetivo e político dos educadores/as-educandos/as com a comunidade, a mudança na percepção dos/as assentados/as sobre a educação e, também, da opinião pública em relação aos projetos do PRONERA.

O contato com a coordenação do Curso Magistério da Terra permitiu a identificação de problemas até então não percebidos, o que suscitou o interesse e a solicitação de nossa contribuição no processo em curso. Tal participação se deu através de reuniões de trabalho, oficinas de formação e atuação no desenvolvimento de disciplinas, cujo desafio foi retomar questões centrais do projeto político-pedagógico do Curso, as quais se encontravam de certa forma adormecidos com a saída de muitos professores/as formadores/as, questão discutida na primeira dimensão desse trabalho.

Destaco algumas das questões que foram discutidas pelo coletivo de professores/as educadores/as participantes nas oficinas preparatórias da nona e décima alternâncias, quais sejam: as etapas do processo de investigação para levantamento da realidade e construção/organização curricular via tema gerador.

A minha vivência no oitavo momento/módulo do tempo-escola propiciou-me ouvir inúmeras inquietações de educandos/as, tanto individuais quanto coletivas, acerca de algumas incoerências vivenciadas pelos/as educadores/as-edcuandos/as,

---

<sup>39</sup> A palavra, para Freire (1982, p. 72) é "um conjunto solidário de duas dimensões indicotomizáveis: reflexão e ação. Daí que, toda palavra verdadeira, é práxis".



o, a atuação de docentes com posturas conteudistas, classificadas por eles/as como tradicionais e, de outro, posturas inovadoras, com as quais muito aprenderam.

Vale destacar que o contato com os/as educadores/a-educandos/as do Curso noutros momentos, como no caso do grupo focal, propiciaram-me identificar a metodologia empreendida nas práticas educativas destes sujeitos. A idéia dos/as educandos/as como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem orientou minha opção teórico-metodológica.

Essa interlocução com educadores/as que atuaram/atuem na Educação do-no Campo ainda possibilitou o fortalecimento da convicção de que é preciso investir na identidade cultural, negada aos diversos grupos que lá vivem, garantindo um atendimento diferenciado ao que é diferente. Cultivei também a idéia de que as práticas educativas de educadores/as-educandos/as em formação podem e devem ser tomadas como objetos de reflexão que ajudem a ressignificar a ação docente, para que assim possam ser percebidos e assumidos como parte indispensável na constituição do re-fazer cotidiano que contribuam para a intervenção na realidade social.

Assim, acredito que o curso de formação de educadores/as do campo ajudou a construir um modelo de Educação do-no Campo comprometido em desenvolver suas especificidades e dimensões, a partir das potencialidades de seus sujeitos e das inter-relações econômica, política, ambiental, cultural e social do campo.

O caminho para a estruturação do processo de ensino-aprendizagem no Curso envolveu mudanças de atitudes por meio do desenvolvimento de práticas educativas que facilitaram a compreensão dos fenômenos, das teorias, da práxis encharcados por conflitos e tensões que, fomentaram a formação autônoma e emancipatória.

Nesse sentido, realçaram os/as educadores/as-educandos/as, que os projetos do PRONERA (entre eles o Curso) significaram a transformação da sua própria identidade profissional, na medida em que começaram a ver-se e, também, a ver os/as seus/suas educandos/as como participantes ativos na construção do conhecimento e não mais como transmissores e receptores, respectivamente. Nas palavras do grupo, "Discutir a vida comunitária junto com ela, está ajudando na busca de melhorias para todos nas questões referentes às estradas, à saúde, à





na qualidade de nossa intervenção na sala de aula, por conta dos diagnósticos e dos estudos que fizemos”. (Grupo focal de educadores/as-educandos/as).

Dois elementos foram centrais na concepção e concretização do Curso: um, está na construção de maiores oportunidades de diálogo entre os/as educadores/as-educandos/as e os/as educandos/as assentados/as como componente indispensável à mudança de posturas e práticas na atuação docente nos assentamentos e, o outro, na participação ativa dos atores sociais na condução das ações da Educação do-no Campo na Região, o que os torna protagonistas dos avanços no processo educativo do PRONERA na Transamazônica, porque além de reconhecer e valorizar os saberes advindos do trabalho, das lutas e das experiências se fez valer tal protagonismo com a participação nas tomadas de decisões sobre os rumos da educação na Transamazônica.

Nesse processo, as práticas educativas mobilizaram sentimentos, compreensões, criatividade e aprendizados em que os espaços de reflexão sobre as práticas se constituem em lugar de socialização, trocas, compartilhamento de dificuldades, desafios e construção de saídas coletivas em busca de mudança/transformações da realidade em que os sujeitos se encontram inseridos.

Desse modo, as práticas educativas nesses cinco anos de experiência do PRONERA na Transamazônica, certamente produziram impactos nos assentamentos, na Universidade e nos movimentos sociais.

No primeiro, se evidencia o envolvimento dos/as assentados/as na dinâmica da comunidade que se constituiu com a presença – chegada e permanência – dos projetos do PRONERA e sua articulação com outros programas e projetos governamentais e a organização social local, propiciando a construção de ações que se complementaram na busca de transformação da realidade do assentamento. Nesse processo, além da docência, os/as educadores/as-educandos/as exerceram o papel de estimuladores/as.

Na segunda, apesar de envolver um número menor de pessoas – os/s professores/as formadores e bolsistas da Universidade – deixou marcas que se farão sentir na vida Acadêmica.

No terceiro, se evidencia o amadurecimento de militantes, dirigentes e lideranças na afirmação de princípios educativos da Educação Popular e na



que certamente ajudou a avançar na construção do modelo de Educação do-no Campo.

Portanto, as ações coletivas dialógicas se mostraram essenciais no processo de construção de consensos que se estabelecem nos conflitos. Nesse processo, o diálogo propiciou a constituição de espaços de participação com instâncias significativas de decisão propiciadoras da construção de consensos entre os atores sociais.

### **Das dificuldades à construção de condições orientadoras das práticas educativas**

Os fatores mais freqüentes comentados pelos interlocutores dessa pesquisa como obstrutores de maiores avanços no desenvolvimento das práticas e, já discutidos neste trabalho, incluem:

- o isolamento dos/as educadores/as-educandos/as em função da distância geográfica dos assentamentos e da dificuldade de comunicação e de deslocamento;
- a estrutura precária dos espaços educativos;
- a falta de uma integração planejada e acompanhada nas ações formativas dos projetos do PRONERA e do Curso;
- a formação profissional limitada dos/os professores/as formadores/as, tendo em conta a complexidade do campo.

Os desafios expostos para o desenvolvimento da Educação do-no Campo não são apenas de cunho curricular e metodológico, mas perpassam também pelo desenvolvimento de políticas públicas no campo na perspectiva de dar conta de resolver os problemas cruciais da agricultura, do campo e de sua população.

Tendo como base essa compreensão e, também, que os seres humanos aprendem com a experiência refletida e que se modificam a partir dessas vivências, mesmo que de forma parcial e incompleta – o que demanda um eterno porvir em busca de completude – é que sinteticamente, identifiquei algumas condições que a formação de educadores/as-educandos/as do campo precisa manter como pressupostos, para além dos elementos apontados pela articulação nacional “Por



s princípios apontados no Projeto político-Pedagógico do Curso Magistério da Terra.

Assim, com base na pesquisa sobre as práticas educativas que realizei, aponto como elementos fundamentais para a formação de educadores/as do campo, já registrados na página 83 desse trabalho, que atuam ou querem atuar na Educação do Campo:

- compromisso político com o campo, a Educação do-no Campo e a luta por Políticas Públicas do e no campo;
- humildade para reconhecer a o saber do outro, a diversidade de saberes, a própria incompletude, a criatividade como possibilidades e o diálogo como filosofia de vida;
- coragem, ousadia e persistência para enfrentar os desafios e a complexidade do campo;
- capacidade para articular práxis e relação teoria e prática na ação docente;
- interface entre formação continuada em serviço e no Curso de formação de professores/as-educadores/as do campo;
- esperança e engajamento na construção de um projeto popular de desenvolvimento regional articulado ao modelo de desenvolvimento do campo brasileiro.

Tendo isso como elementos fundamentais da Educação do Campo, ao encerrar esse processo de pesquisa sobre as práticas educativas de educadores/as-educandos/as do campo, de minha parte, não há dúvida de que,

[...] só os seres que historicamente se tornaram capazes de saber, se tornaram ao mesmo tempo capazes de intervir na realidade condicionadora [...]. Só os seres que se percebem condicionados podem deixar de ser determinados. Porque assim transformam a determinação em condicionamento. (FREIRE, 1982, p 12).

Nessa perspectiva, a experiência do movimento pela Educação do Campo nesses últimos 10 anos de PRONERA tem mostrado a importância de se vincular a luta pelas políticas públicas de educação à luta por uma educação dos e



), negando os 'pacotes' ou 'modelos' que ignoram ou subordinam as pessoas que vivem no e do campo.

A luta pelas políticas públicas de apoio à produção camponesa, da mesma maneira, não pode perder de vista esses princípios da Educação do Campo, ou seja, do reconhecimento dos sujeitos do campo como protagonistas de sua formulação e aplicação, a partir de sua identidade e de sua autonomia.

Por isso, é fundamental que a escola do campo se engaje na construção de uma matriz produtiva camponesa como parte das lutas mais gerais do campo, reafirmando a centralidade do espaço físico da escola enquanto lugar de convergência de informações, experimentações e de produção de novos conhecimentos ligados à matriz essa nova produtiva; e, ao mesmo tempo, extrapolando o espaço físico da escola, por meio da alternância de tempos e espaços, base da Educação do Campo. Só assim, a escola possa estar em permanente diálogo com outros espaços e tempos dos sujeitos do campo, como suas famílias, suas comunidades, suas cooperativas, tomando-os também como referência na construção dessa nova matriz produtiva em construção.

Essa dimensão da escola do campo exige uma maior sinergia entre os projetos de escolarização e de formação técnico-profissionalizante, em especial, na ação dos professores/as-educadores/as e dos extensionistas. Em síntese, enfatizo a necessária relação entre a produção familiar enquanto base para um projeto de desenvolvimento do campo que propicie a construção da cidadania plena historicamente negada, tendo os sujeitos do campo como protagonista de sua construção, a partir de sua capacidade de organização, de luta e de produção dos conhecimentos necessários para esse projeto e sua busca de novos conhecimentos. Por isso, é fundamental que a escola do campo se engaje na construção de uma matriz produtiva camponesa como parte das lutas mais gerais do campo.



## REFERÊNCIAS

---

- ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade e cosmologia da tradição**. Belém/EDUEPA/UFRN, 2001.
- APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In Moreira, A. F. e Silva, T.T.(orgs.). **Currículo, Sociedade e Cultura**, São Paulo: Cortez, 1998.
- ARROYO, Miguel. Educação básica e o movimento social do campo. In: **Por uma educação básica no campo**, desafios e propostas de ação. Luziânia/GO, 1999. Volume 02.
- ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete.; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação Básica e Movimentos sociais do campo. In: **Por uma educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARCAFAR/PA. **Ata de fundação**, Belém, 2003 (impresso).
- \_\_\_\_\_. **Projeto MDA**, Belém, 2005 (impresso).
- ARCAFAR Norte/Nordeste. **Projeto de Estruturação das Casas**. Belém, 2005 (impresso).
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 19 DE ABRIL DE 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal**.
- BRASIL/MEC. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB nº I, de 3 de abril de 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Panorama da Educação no Campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP/MEC, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária**. Brasília, DF: 2004.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: dados básicos para uma avaliação**, 2004/2005.
- BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Tempo Comunidade/Tempo Escola: a pedagogia da alternância como princípio metodológico para a organização dos tempos e espaços das escolas do campo**, 2007.
- CALDART, Roseli Salete; BENJAMIM, César. **Projeto popular e escolas do campo**. 2ª Edição. Brasília – DF: Universidade de Brasília, 2001.
- CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In.: Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. V. 4. Brasília, 2002.
- CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CALVÓ, Pedro Puig. Formação pessoal e desenvolvimento local. In: **Pedagogia da Alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável**. Brasília, DF. União das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), 2002.
- COSTA, Reinaldo Corrêa - NPCHS/INPA. **Movimento por territorialidade, antigas questões, novas possibilidades: O MDTX**. III Simpósio Nacional de Geografia Agrária – III Simpósio Internacional de Geografia Agrária, Presidente Prudente, 2005.



**Formação Agropecuária da Amazônia: os desafios do**  
m: NAEA – UFPA, 2000.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, P. J. André, e PERAMBUCO, Marta Maria Castanho. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez, 2002.

DIAS, Carlos Augusto. **Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa**. Revista Informações e Sociedade. João Pessoa, V 10, nº 02, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Molina, Mônica Castagna (org). Brasília, 2006.

FVPP/Região Transamazônica. **A História do Movimento pelo Desenvolvimento da Transamazônica e Xingu**. SDS/ PDA/PPG7 - Brasília: MMA. (Série Sistematização, VII) Revista III, out 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**, São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 12ª ed., 1983.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca D. de Oliveira. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: 2.ed. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ª ed., 1987.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – 25ª edição (Coleção Leitura)

\_\_\_\_\_. **Política e Educação: ensaios**. 5ª São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 23).

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo, Editora Ática, 1987.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire: uma bibliografia**, São Paulo: Cortez. 1996.

I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo. **Declaração final**, 1998.

II Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo. **Declaração final**, 2004.

Pará, INCRA. **Relatório: síntese das ações do PRONERA nos assentamentos sob administração da SR-30E**, Santarém, relativo aos anos de 2000 a 2005.

MOLINA, Mônica Castagna; FERNADES, Bernardo Mançano. **O Campo da Educação do Campo: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**, Brasília, v. 5, 2004.

\_\_\_\_\_. **Contribuições para Construção de um Projeto de Educação do campo**. In: ARROY, M. G. Por Um trato Público da Educação do Campo. Brasília DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Contribuição do PRONERA na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. Tese (doutorado em Desenvolvimento ), Pós-Graduação da USP, São Paulo, em 2003.





s necessários à educação do futuro. São Paulo pela

\_\_\_\_\_. **Educação na era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana.** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

MICHALICK, Marco Túlio. **Metáfora da plantação na lavoura.** <http://www.ippb.org.br/modules.php>. (Acesso em 18 e abril de 2008).

NOSELLA, Paolo. **Uma nova educação para o meio rural.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE/PUC-SP, 1977.

PAIVA, Irene Alves de.. **Os aprendizados da prática coletiva - assentados e militantes do MST.** Tese (doutorado em Educação), Pós-Graduação na USP, São Paulo, em 2003.

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho. **Significações e Realidade: conhecimento.** In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib(Org.) **Ousadia no diálogo: a interdisciplinaridade na escola pública.**In:.. São Paulo: Loyola, 1993.

REIS, Neila. Tese de doutorado. **Educação e Sociedade: História de Professores da Transamazônica,** 2006.

ROMEIRO, A. R. **Meio Ambiente e Dinâmica de Inovações na Agricultura.** São Paulo: Ed. Annablume / FAPESP, 1998.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória.** São Paulo, Cortez, 1988.

SILVA, Antonia Fernando Gouveia da. Tese de doutorado intitulada **“A Construção do Currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas”.** São Paulo: 2004.

SOUZA, Ana Paula Santos. **O desenvolvimento sócioambiental na Transamazônica e Xingu: a trajetória de um discurso a muitas vozes.** Revista Heinrich Boll Stiftung, 2006

SCALABIN, Rosemeri & BRASILEIRO, Adelaide Laís Parente(Orgs). **A experiência do Mova Pará.** Ed Rafaela, Belém, 2007.

TORRES, Jurjo Santomé. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artemed, 1998.

UFPA. **Projeto Alfabetização Cidadã na Transamazônica.** UFPA / INCRA / PRONERA. Belém. 2002. (Digitado).

UFPA. **Projeto Educação Cidadã na Transamazônica.** UFPA / INCRA / PRONERA. Programa de Educação Cidadã na Transamazônica. Belém. 2004. (Digitado).

UFPA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso Magistério da Terra.** UFPA / INCRA / PRONERA. Belém. 2005. (Digitado).

UFPA. **Relatórios das Alternâncias de nove tempos-comunidade,** período 2005-2008. (manual).

UFPA. **Memorial da Prática de Ensino na Educação Infantil,** Pacajá, 2007a. (Digitado).

UFPA. **Relatório da Prática de Ensino na Educação Infantil,** Altamira, 2007b. (Digitado).

UFPA. **Relatório da Prática de Ensino na Educação Infantil, Medicilândia,** 2007c. (Digitado).

KOLLING, Edgar Jorge; Ir. NERY; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo.** Brasília – DF: Universidade de Brasília, 1999.

WALKER, R. T., et al. **A Evolução da Cobertura do solo nas áreas de pequenos Produtores na Transamazônica.** In: HOMMA, A. K. O.(ed.) **Amazônia Meio Ambiente Desenvolvimento Agrícola.** Embrapa, Brasília: 1993.