

# O protagonismo dos movimentos sociais e sujeitos na materialização da educação do-no campo

Leadership of social movements and individuals at/in rural education

Rosemeri Scalabrin

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Irene Alves de Paiva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## Resumo

Este ensaio traz reflexões sobre o protagonismo dos movimentos sociais e sujeitos do campo, na luta pela educação, e a materialização de experiências educativas no âmbito da Educação do-no Campo, tendo como foco as Casas Familiares Rurais, coordenadas pela Associação Estadual das Casas Familiares (ARCAFAR/PA) e os projetos do Programa Educação Cidadã na Transamazônica, realizados pela Universidade Federal do Pará (UFPA), em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Movimentos Sociais, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), tendo como fio condutor a alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, na perspectiva da articulação entre teoria e prática. As experiências originam-se da mobilização dos sujeitos do Campo, que lhes tem oportunizado atuar na perspectiva de codificar/descodificar a realidade para anunciar um novo olhar sobre esta, possibilitando-lhe um novo fazer. Palavras-chave: Práticas educativas. Educação do campo. Sujeitos como protagonista.

## Abstract

This essay is about the leadership of Social Movements and individuals in rural areas in the struggle for Education and for educational experiences in the scope of Rural Education, focusing on Casas Familiares Rurais (project co-ordinated by the ARCAFAR/PA) and the projects of Programa Educação Cidadã at Transamazônica Road, carried through the UFPA, in partnership with INCRA and some Social Movements, by means of the Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), considering the dialogical sphere and the alternation between time-school and time-community as a link in the perspective of contemplating different knowledge, times, spaces and the non separable practice and theory. The experiences come from the mobilization of individuals in rural areas and it allows them to act in the perspective of a better understanding of their reality in order to generate a new look and a new way of making things.

Keywords: Educational practices. Rural education. Individual leadership.



## Introdução

No estudo em questão, os protagonistas são os atores sociais e os sujeitos do campo, os quais são agricultores familiares e, também, educandos/as que atuam como educadores nos assentamentos. Nessa perspectiva, o protagonismo acontece por meio da constituição de espaços de decisão, em que os consensos se estabelecem nos conflitos gerados em torno das orientações e concepções, quando das disputas no campo político.

Segundo o Dicionário Houaiss (2004), protagonista é aquele ou aquela que protagoniza, é agente de um ato ou um acontecimento. Nesse sentido, o protagonismo dos sujeitos do campo é entendido como aquele que se dá pela participação ativa dos sujeitos do campo nas questões do assentamento para construção da proposta pedagógica, tanto no processo de debate e levantamentos das demandas dos/as educandos/as para escolarização, quanto no processo de elaboração dos projetos, planejamento das ações, desenvolvimento das atividades e avaliação dos processos desenvolvidos.

Tomamos como referência as Casas Familiares Rurais e os projetos do Programa Educação Cidadã na Transamazônica, por se tratar de experiências constitutivas da luta maior em prol da Reforma Agrária e da educação, e a sua materialização tendo como estratégia a permanência no campo.

Para elucidá-los, analisamos como ações desenvolvidas pelos educadores/as do campo no decorrer da ação formativa; na perspectiva da alternância, vêm contribuindo para o fortalecimento da organização social, visando à transformação da realidade.

Nesse sentido, a participação é entendida como essencial na efetivação do exercício democrático, a qual implica a tomada de decisões coletivas pelos atores e sujeitos acerca da gestão do projeto político-pedagógico do Curso.

Nessa visão dos atores sociais<sup>1</sup>, a Educação do-no Campo precede o campo, e a educação precede a escola, porque não é possível pensar a educação desvinculada do Campo e do território. Pensá-la significa refletir sobre o desenvolvimento do campo e o seu papel na construção do modelo de desenvolvimento.

Historicamente, a educação das escolas do meio rural tem se reduzido à educação escolar, e o Campo tem sido tratado como um lugar de atraso,

desprovido de infra-estrutura, de cultura, de valores e subordinado à cidade, portanto, considerado um local inferior e habitado por pessoas estereotipadas como atrasadas, selvagens e ignorantes. Processos como a modernização da agricultura, pautada na “revolução verde”, o aumento da industrialização e a urbanização crescente contribuem para a idéia de que o Campo está em extinção e, por isso, não se justifica receber investimentos.

Entretanto, numa abordagem diferenciada, conforme afirma Caldart: “O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.” (CALDART, 2000, p. 41).

Nessa última década, têm-se fortalecido a identidade e a importância do Campo, sobretudo, quando se coloca em pauta o processo de desenvolvimento social justo e ecologicamente sustentável. Ainda, têm se desenvolvido inúmeros estudos que evidenciam a vitalidade do campo e o protagonismo de suas populações e organizações na construção da Educação do-no Campo, em que a educação é entendida não, apenas, como o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados, mas como enraizamento no território, troca, construção e aquisição de conhecimentos pautados no respeito aos saberes populares e nas diversidades que a permeiam, pois o Campo é “[...] mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social com as realizações da sociedade humana” (SOARES, 2001, p. 5).

O campo constitui um território encharcado de identidade e cultura, habitado por diferentes sujeitos, que lutam por um pedaço de terra ou pela sua permanência e reivindicam condições de vida e de produção da sua sobrevivência, visto que a luta pela terra não se esgota na sua conquista, pois se faz necessário um conjunto de políticas que assegurem o direito à saúde, à educação, à segurança, ao saneamento, à energia, à estrada, entre outros.

Segundo Milton Santos, precisamos compreender que, na base territorial, tudo acontece, mesmo as configurações e reconfigurações mundiais influenciando o espaço territorial. A periodização da história é que define como será organizado o território, ou seja, o que será o território e como serão as suas configurações econômicas, políticas e sociais. O autor evidencia o



espaço como variável a partir de seus elementos quantitativos e qualitativos, partindo de uma análise histórica “[...] o que nos interessa é o fato de que cada momento histórico, cada elemento muda seu papel e a sua posição no sistema temporal e no sistema espacial e, a cada momento, o valor de cada qual deve ser tomado da sua relação com os demais elementos e com o todo.” (SANTOS, 1985, p. 9).

Nessa perspectiva, nos alerta para não confundirmos o espaço com o território. Na sua obra “Metamorfoses do Espaço Habitado”, o autor nomeia território como configuração territorial e define-o como o todo. Quanto ao espaço, é conceituado como a totalidade verdadeira, semelhante a um matrimônio entre a configuração territorial, a paisagem e a sociedade. Para o autor, “[...] podem as formas, durante muito tempo, permanecer as mesmas, mas como a sociedade está sempre em movimento, a mesma paisagem, a mesma configuração territorial, nos oferecem, no transcurso histórico, espaços diferentes.” (SANTOS, 1986, p. 77).

Esses espaços diferentes, as espacialidades singulares são resultado das articulações entre a sociedade, o espaço e a natureza. Assim, o território poderá adotar espacialidades particulares, conforme há o movimento da sociedade (nos seus múltiplos aspectos: sociais, econômicos, políticos, culturais e outros).

Desse modo, a formação do território perpassa o espaço, e a forma do espaço é encaminhada, segundo as técnicas vigentes nele utilizadas. O território pode ser distinguido pela intensidade das técnicas trabalhadas, bem como pela diferenciação tecnológica destas, uma vez que os espaços são heterogêneos. Portanto, configura-se pelas técnicas, pelos meios de produção, pelos objetos e coisas, pelo conjunto territorial e pela dialética do próprio espaço. Então, podemos dizer que o território é composto por uma história: a dos seres humanos que por ele lutaram e o constituíram no plano físico e cultural, no plano econômico e simbólico.

Dessa forma, o campo exige uma concepção de educação diferenciada, que contemple as suas especificidades, uma política de educação *do* e *no* campo, que assuma uma nova compreensão desse espaço-tempo, visto que “[...] as especificidades da vida camponesa não têm na educação urbana o diálogo necessário para o atendimento das diferenças identitárias

desses povos.” Constitui-se, portanto, num campo específico que precisa ser reconhecido e trabalhado de modo próprio. (BRASIL/MDA, 2006, p. 16).

A educação do campo vem sendo pautada na legislação educacional brasileira, principalmente a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Tais avanços legais, porém, ainda não estão materializados, visto que ainda não possuem uma política pública estruturada, limitada a programas.

Destarte, a educação do campo tem acontecido em experiências para além dos espaços escolares, visto que, na ausência de ações mais concretas do Estado nessa direção, os movimentos sociais têm apontado para a necessidade de garantir a inserção em outras práticas formativas de situações que surgem “[...] das relações de trabalho, da cultura, da vivência e resistência às situações de opressão, de miséria, e dominação, das lutas e dos movimentos sociais de que participa [...].” (CALDART, 2002, p. 130).

Especificamente, no Estado do Pará, nas últimas décadas, os movimentos sociais do campo têm se tornado presentes no cenário político e cultural do país, lutando, segundo seus discursos: pela conquista da terra, pelo fortalecimento da agricultura familiar, pela garantia do trabalho, da vida e pela justiça no campo construindo-se como sujeitos coletivos de direito, entre os quais se encontra o direito à educação, conforme nos alerta Andrade:

O cenário da educação do campo é composto por variadas e ricas experiências educativas implementadas fora do âmbito governamental, promovidas por associações civis e movimentos sociais que têm assumido o papel de combater o processo de exclusão da população rural. Estas práticas pedagógicas, algumas das quais remontam à década de 70, contaram com o apoio de partidos políticos, da Igreja Católica, universidades e organizações não governamentais, contribuindo com a construção de uma nova escola para a população do campo. Dentre as mais expressivas, encontram-se as Casas Familiares Rurais e as Escolas Família Agrícola (que desenvolvem variações da pedagogia de alternância), o Movimento de Educação de Base, a Rede de Educação no Semi Árido Brasileiro (RESAB) e o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essas iniciativas começaram a construir um novo olhar sobre as possibilidades que o espaço rural apresenta para a juventude e o conjunto da sociedade brasileira, rompendo a visão preconceituosa que desva-



loriza o trabalho e a cultura do campo, favorecendo o êxodo rural. (ANDRADE, 2004, p. 13).

Com base nos documentos analisados, observa-se que os movimentos sociais têm elaborado e efetivado um conjunto de iniciativas educacionais, com a intencionalidade de enfrentar o processo de exclusão social e educacional dos sujeitos que vivem e trabalham no campo e, ao mesmo tempo, forçado a elaboração de políticas públicas que garantam o acesso à educação e construam uma identidade própria das escolas do campo.

## **A luta pela Educação do Campo e sua efetivação**

O debate em torno do modelo de educação no meio rural, na Região Transamazônica, tomou corpo na década de 90, com a realização de estudos e pesquisas acerca das experiências internacionais de educação fundamentadas na Pedagogia da Alternância. Essa pedagogia é entendida como uma interação entre diferentes atividades em que teoria e prática são indissociáveis à 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, destacam-se:

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 com um novo perfil; os conteúdos desarticulados da realidade, da vida e do trabalho no campo; a estrutura das escolas distancia as relações familiares, desenraiza os/as educandos/as da terra, desconsidera o calendário agrícola e por isso causa a evasão e repetência. Nesse sentido 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. 3).

Contraopondo-se a essa realidade, os atores sociais da região Transamazônica desenvolveram estudos acerca das experiências das Casas Familiares Rurais (CFRs)<sup>2</sup> e as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)<sup>3</sup>. Realizaram visita às experiências das CFRs na França e iniciam o processo organizativo para viabilizar a criação das associações que, segundo documentos analisados, envolve um período que varia de dois a três anos. Como consequência, criaram a Associação das Casas Familiares Rurais Norte-Nordeste<sup>4</sup>.

Esse processo envolveu as famílias (pais e filhos) e os atores sociais que compõem o movimento 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 partindo-se de um novo projeto de desenvolvimento sustentável e solidário, como parte de novo modelo de desenvolvimento. (MOLINA, 2003).

Que desenvolvimento sustentável é esse? Tomamos como entendimento, nesse trabalho, desenvolvimento sustentável como sendo aquele que atende às necessidades do presente, sem comprometer a possibilidade das gerações futuras. Sendo assim, busca conciliar o desenvolvimento econômico com a preservação ambiental e a diminuição das desigualdades sociais.

Para que esse desenvolvimento seja possível, é necessário unir forças numa atitude solidária. Nesse sentido, compreendemos o conceito de solidariedade como uma atitude de apoio, proteção e cuidado com o outro. Nessa visão, a sustentabilidade consiste em desenvolver o campo com todas as suas especificidades a partir das potencialidades de seus sujeitos e das inter-relações econômica, política, ambiental, cultural e social.

Nesse sentido, Molina 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. (MOLINA, 2003, p. 18).

Nessa perspectiva, as complexidades enfrentadas para conseguir mudar o acesso e o uso do conhecimento no campo só produzirão efeitos quando alteradas profundamente as próprias condições de sobrevivência no espaço rural da sociedade brasileira (MOLINA, 2003), visto que, como disse Freire (1992, p. 11) “[...] a educação, sozinha, não faz a transformação do mundo, mas esta, a implica.”

A constante busca em redimensionar a concepção da relação homem/mulher/mundo, ser humano e natureza, conhecimento e sociedade está pautada na sustentabilidade do campo, em 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. 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 DO CAMPO, 1998, p. 2).

Tendo como referência esse entendimento, compreende-se que a Educação do-no Campo fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas de suas populações, de seus saberes, habilidades, sentimentos, valores, modo de vida, produção e, também, a 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 socioculturais constituem o seu modo de vida.

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 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. (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 4).

160 Para consolidar um modelo de educação – que não o urbano – é necessário pensar numa escola que possibilite, aos 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 fundamentada em uma pedagogia da pergunta, como defendeu Paulo Freire (1985) e não numa pedagogia das respostas como vemos acontecer, corriqueiramente, nas práticas educativas.

Do ponto de vista político, os atores sociais questionam o desempenho da escola formal no tangente aos recursos insuficientes, ao currículo imposto e à metodologia diretiva. Do ponto de vista das práticas docentes, entende-se que é necessário formar 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, 2004, p. 18). 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 de o campo se constituir num universo com particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas em processo permanente de interações e intercâmbios, que precisam ser considerados, sem perder suas especificidades. É nessa perspectiva que as experiências de Educação do-no Campo têm sido desenvolvidas na região Transamazônica.

O acúmulo do debate sobre a Educação do-no Campo resultou na criação, inicialmente, de três associações de Casas Familiares Rurais (CFRs) com o objetivo de “[...] realizar a formação no ensino fundamental (5º a 8º 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. 2).

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); a 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. (ARROYO, 2004).

Nessa perspectiva, a Pedagogia da Alternância 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, moderna e voltada às reais necessidades dos agricultores/as familiares." (ARCAFAR/PA, 2005, p. 6).

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 obtê-los com a melhor qualidade, em quantidade e com regularidade, valorizar o saber local e "[...] incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura [...]." (ARROYO, 2004, p. 82).

Nesse 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-los 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. 3).*

Essa lógica se contrapõe ao modelo urbano de educação, que desenvolve um currículo desarticulado da realidade do campo e, portanto, leva ao desenraizamento da vida no meio rural, retirando o jovem da atividade



produtiva, causando o êxodo rural e inibindo a cultura, porque o distancia dos costumes, dos valores, das crenças, da vida do e no campo.

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:

[...] 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 a cidade associou-se ao espaço moderno, futurista, avançado. (MOLINA, 2003, p. 13).

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 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.

Desse modo, a Pedagogia da Alternância parece haver se consolidado na região Transamazônica, a partir de 2004, com a implementação do *Projeto de Consolidação da Produção Familiar* – que aglutina 12 associações municipais de Casas Familiares Rurais (CFRs) em funcionamento, coordenados pela ARCAFAR/PA – e com a criação do *Programa Educação Cidadã na Transamazônica* – que aglutina cerca de 15 projetos do PRONERA, com ações de alfabetização e escolarização (Ensino Fundamental e Médio) – fundamentado, também, na concepção freireana de educação.

Os pressupostos político-pedagógicos dos projetos do PRONERA demarcam o seu significado, para o qual a defesa da garantia de acesso à educação com qualidade social é compreendida como um direito social, fundamental na construção da cidadania de jovens e adultos do campo.

Nesse sentido, os referidos projetos não, apenas, atendem às reivindicações de atores e sujeitos do campo de oportunizar acesso à escolarização de trabalhadores(as) assentados(as), mas também é fruto da elaboração conjunta entre atores e sujeitos, oriundos do processo de escolarização (ensino fundamental) cujo processo, segundo os atores sociais, aconteceu por meio de reuniões no âmbito municipal (em vários municípios) e regional, espaços de debates, proposições de metodologia e currículo, processo esse encharcado de conflitos e discussões que culminaram no estabelecimento de consensos em torno da filosofia, organização curricular, gestão e papel dos atores e parceiros na execução do projeto.

Ainda, segundo os atores, a construção coletiva vem correndo em diferentes espaços-tempo que envolvem: a concretização da proposta filosófica na perspectiva da alternância; o planejamento processual; a avaliação permanente do curso; o acompanhamento mensal das ações nos espaços educativos (aqui entendidos como o local onde são desenvolvidas as aulas: barracão comunitário, Igreja ou escola e as atividades gerais do tempo-comunidade desenvolvidas nos assentamentos) com vistas à retomada dos possíveis pontos lacunares identificados; a mobilização e organização da comunidade para busca coletiva de soluções para as situações-problema.



Essa participação é entendida como fundamental para o exercício democrático da relação entre eles e os poderes públicos municipal, estadual e nacional. Nesse sentido, percebe-se que os atores têm participado da tomada de decisões coletivas acerca da gestão do projeto político-pedagógico, participação aqui entendida como: mecanismos de tomada de decisão nas diversas instâncias da organização da vida social e pessoal dos indivíduos, que permitem os sujeitos atuarem, agirem na vida social, pessoal e coletiva, possibilitando variados tipos e níveis de aprendizados e vivências para os indivíduos. (GEPEM, 2007).

Nas entrevistas realizadas, foram observadas 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. Conforme o relato do Assegurador do INCRA:

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, nas quais 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 professor:

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 contribuir. São eles que fazem a diferença no local onde moram. O que tem se materializado e avançado é, fundamentalmente, pela participação dos movimentos sociais, pela sua clareza e pelo seu acúmulo. (ENTREVISTA REALIZADA EM OUTUBRO DE 2007).

A compreensão acerca do acesso à educação sem sair do campo expressa a intencionalidade dos atores sociais no enfrentamento do 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 exerce um papel fundamental. Ainda para o professor, o protagonismo dos movimentos sociais tem feito com que o campo hoje tenha assumido cada vez mais a relevância no contexto social, tem incluído a educação do campo nas agendas de debates, nas pesquisas, e isso é que faz a diferença.

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 Fundação Viver, Produzir e Preservar (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. Do ponto de vista macro, avançamos, também, na consolidação de espaços de debate e definições entre o poder público e os movimentos sociais. Temos também o espaço regional quando reunimos os movimentos sociais da Região para avaliar e redefinir rumos, rever estratégias e demandas. Além disso, os projetos prevêem espaços de reunião, debates, avaliação e redefinições de rumos, dos quais participamos ativamente e os utilizamos para rever o caminho [...]. (ENTREVISTA REALIZADA EM NOVEMBRO DE 2007).

167

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 Irene Paiva:

O acesso a conhecimentos, informações e habilidades, permite aos sujeitos desenvolverem capacidades intelectuais, como leitura, argumentação, confrontação das idéias e habilidade de expressão, comunicação e coordenação que, incorporados, tendem a formar novos *habitus* que irão orientar e conduzir as práticas de ação coletiva. (PAIVA, 2003).

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.

A compreensão de aspectos da realidade local e da vida dos sujeitos do campo tem sido compreendida por eles como geradora de conhecimentos. Por isso, as atividades formativas têm propiciado reflexões permanentes sobre a identidade dos sujeitos, dando ênfase à história de vida, do assentamento e da região em que vivem contextualizada à ocupação da amazônica, considerando as dimensões históricas, sociais, culturais, econômicas, políticas e educativas do país e de seus povos, construindo um currículo vivo. Nessa perspectiva, Caldart afirma que:

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. (CALDART, 2004, p. 26).

A busca permanente por propiciar a reflexão sobre esses aspectos tem atribuído vida às temáticas (ou temas geradores) do currículo, cujos discursos presentes nos documentos analisados giram em torno das seguintes questões: a escola do campo precisa ajudar a construir um conhecimento político sobre: o campo, os sujeitos do campo, a política de educação do e no campo e a necessária articulação entre educação e formação profissional, educação e desenvolvimento, teoria e prática.

A articulação entre teoria e prática se concretiza nos momentos de formação dos/as educandos/as que se dá em períodos distintos (tempo-escola) e nos momentos do desenvolvimento de atividades de estudo, pesquisa e interação com a comunidade (tempo-comunidade), além da atuação nos espaços educativos dos assentamentos (sala de aula) como parte da carga horária de práticas pedagógicas, em que atuam como educadores responsáveis pela alfabetização ou escolarização dos trabalhadores jovens e adultos assentados,



em projetos também financiados pelo MDA/INCRA, por meio do PRONERA (UFPA, 2005).

No desenvolvimento das atividades formativas propostas no Projeto Político Pedagógico, observa-se que está presente o objetivo de garantir articulação teórico-prática como dimensões inseparáveis, como elucida Freire:

Os saberes se complementam, não se sobrepõem, teoria e prática não se constituem em dois pólos distintos, uma está embutida na outra, em toda prática há uma teoria e toda teoria foi pensada e repensada a partir de uma prática; do mesmo modo que a sua dissociação produz o basismo, negando validade à teoria; o elitismo teorístico, negando validade à prática. (FREIRE, 1987, p. 12).

Entendendo que o protagonismo tem como foco as práticas educativas dinâmicas e submersas no território do campo percebe-se que os projetos, em especial, o curso Magistério da Terra, vêm proporcionando uma relação dialética entre a teoria e a prática, na medida em que o caminho percorrido no percurso formativo do curso manifesta a busca permanente pela “[...] articulação teórico-prática enquanto dimensões inseparáveis [...]” (FREIRE, 1987, p. 12), posto que as questões oriundas do tempo-comunidade têm sinalizado para o fazer no tempo-escola. Do mesmo modo, os estudos e as reflexões, realizadas no processo de formação no tempo-escola, têm contribuído para a orientação e a 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, então a contribuição do curso é de suma importância. (ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL DE EDUCANDOS/AS-EDUCADORES/AS, 2007).

O 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 teoria e prática.

A indissociabilidade dessa relação representa a busca constante em 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. 2).

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. 3).

Nessa dinâmica, enquanto os/as educadores/as-educandos/as estão participando do tempo-escola, ele/as realizam estudos, produções, reflexões e buscam o suporte teórico para poder ressignificar as práticas. Quando estão no assentamento, desenvolvem atividades de pesquisa, sistematização e intervenção junto à comunidade, mas atuam, também, na docência nos espaços educativos do assentamento. 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 se encontrava abandonada pelo poder público, logo após a sua colonização, propicia a problematização e a participação em busca de mudanças.

Essas mudanças se tornam possíveis pela organização que vai para além dos espaços educativos (sala de aula), porque desses emergem as situações-limite que, problematizadas, mobilizam a comunidade por meio de lutas locais que mantêm a esperança por dias melhores (num país em que a educação das populações do campo não fora prioridade), diante das recentes medidas governamentais, ainda tímidas, mas agora existentes na Região. É nesse processo de participação no tempo-comunidade que o grupo encontra o seu significado:

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, etc, 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 problematizá-la, 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. (ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL DE EDUCADORES/AS-EDUCANDOS/AS, 2007).

Esse depoimento deixou claro que o tempo-comunidade ajudou os educadores e educandos a perceberem a sua comunidade, seu potencial organizativo e sua força política. Portanto, esse é um espaço que propicia experimentar a problematização e a participação direta da comunidade, muitas vezes, assumindo o papel de coordenar e mobilizar eventos coletivos que levam à tomada de decisão coletiva em prol de mudanças.

Ao se defrontar com o ato de problematizar cotidianamente essa realidade complexa, educadores/as-educandos/as passam por um processo que lhes permite identificar, compreender, criticar e desvelar o autoritarismo da prática convencional e assumir postura reflexiva, democrática e participativa, em que ambos ensinam e aprendem. (FREIRE, 1987). 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 dicência. (FREIRE, 1987, p. 45).

Essa dinâmica tem propiciado para que o tempo-comunidade seja um espaço da vida comunitária, para refletir criticamente a realidade e partilhar os problemas da comunidade e, ainda, construir/buscar "saídas" coletivas em face das 'situações-limite'. Desse modo, o desenvolvimento de um currículo que parta das situações-limite implica, também, em mudança de postura na forma de ser educando/a e educador/a, à medida que ambos passam a

desempenhar um papel ativo e crítico no assentamento, assumindo-se como sujeitos de sua própria história e do processo de produção do conhecimento, já que não mais se privam de agir autonomamente.

Com efeito, o fazer e as reflexões realizadas no tempo-comunidade parecem dinamizar e reorientar novas formas de intervenções no cotidiano da comunidade por meio de atividades que propiciam problematizar a realidade, o engajamento dos/as assentados/as, enquanto que, na sala de aula do assentamento, o que se destaca como aspectos mais característicos, nesse processo, é o modo como se dá a introdução de conteúdos novos e diferentes ligados ao campo. Eles representam uma ruptura significativa com a estrutura curricular convencional que se restringe ao trato do conteúdo limitado ao conteúdo em si.

Entende-se que a reflexão não se dá em nível puramente intelectual, porque, se é realmente reflexão, conduz à prática. Nesse sentido, a reflexão não ocorre no vazio, ela é reflexão da ação realizada e em conjunto com o outro, é uma construção coletiva. Nesse sentido, a articulação teoria-prática se dá no fazer e refazer da prática escolar, como tão bem afirma Paulo Freire:

172

[...] se os homens são seres do quefazer 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. (FREIRE, 1987, p. 121).

Essa articulação na busca da superação da dicotomia prática-reflexão, que vem sendo perseguida pela equipe responsável pela ação formativa, ancora-se no desenvolvimento da alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade e, oficialmente, amparada no Artigo 7º, parágrafo 1º, das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio, na modalidade normal*, que estabelece: "A parte prática da formação, instituída desde o início do curso, com duração mínima de 800 (oitocentas) horas, contextualiza e transversaliza as demais áreas curriculares, associando teoria e prática."

Essa exigência vem sendo desafiadora no desenvolvimento da ação formativa à medida que tem provocado reflexões sobre a realidade local e as atividades da prática educativa no tempo-escola por meio da criação de espaços de:



- integração e conhecimento das escolas e a realidade social, econômica e do trabalho nos assentamentos;
- análise das estruturas e funcionamentos do projeto político-pedagógico das escolas de ensino fundamental voltados para a análise das práticas pedagógicas;
- socialização das atividades realizadas no Tempo-Comunidade em cada Tempo Escola.

Por outro lado, de acordo com o projeto político-pedagógico, percebe-se que o curso teve como intencionalidade articular: tema gerador, eixos temáticos e temas articuladores com os componentes curriculares de cada área do conhecimento (ciências humanas, exatas e naturais, linguagens, arte e formação profissional dos educadores) tendo a alternância como fio condutor que envolve a ação formativa no tempo-escola e tempo-comunidade.

Do ponto de vista dos(as) educandos(as) do Curso, com base nos relatórios produzidos por eles, há um reconhecimento de que os componentes curriculares estão sistematizando questões que eles tinham dificuldade de perceber antes e que somente agora os dominam. Isso significa dizer que eles discutem sobre como utilizá-las no trabalho final do curso, denominado "memorial", por isso encontram-se em processo de des-construção e re-construção.

A observação das práticas educativas, com base na minha vivência como educadora em projetos educacionais do campo, desde 2002, e a observação das ações no tempo-escola do Curso, as entrevistas com representantes dos atores sociais e a reflexão com o grupo focal de educadores/as-educandos/as, permitiram perceber que os saberes constitutivos da docência transcendem o domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e tecnológicos, contemplando, também, os elementos culturais, as experiências e vivências de homens e mulheres educadores(as) do campo, pela inserção social desses sujeitos em suas comunidades, suas lutas e história.

A dinamicidade da produção do conhecimento tem exigido dos sujeitos que fazem a ação acontecer (os/as educadores/as) busca permanente pela afirmação da autonomia, criticidade, criatividade, rever posições, capacidade técnica, política e pedagógica com vistas a alcançar a intencionalidade de *transformação da educação*, que perpassa pelos processos metodológicos, estruturas curriculares dinâmicas e abertas às mudanças pedagógicas e

socioculturais do campo de modo a se contrapor ao modelo linear e disciplinar de currículo que tem imposto uma visão restrita.

Essa dinamicidade vem permitindo a experimentação da vivência interdisciplinar entre educadores de diferentes componentes curriculares, os quais são antecedidos pelo planejamento coletivo desenvolvido em cada período que envolve tempo-escola e precedido por encontros de avaliação. A interdisciplinaridade, no dizer de Fazenda, é:

[...] interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de idéias a integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa [...]. (FAZENDA, 2001, p. 27).

Nessa perspectiva, observa-se que tanto na ação formativa que envolve tempo-escola e tempo-comunidade, os elementos que orientam a formação do educando-educador do campo, propõem:

- Articulação entre educação e desenvolvimento – visa contribuir para a construção do projeto de desenvolvimento sustentável e solidário do campo que se contrapõe ao modelo existente.
- Ação-reflexão-ação e articulação entre teoria e prática – possibilitam construir alternativas de transformação.
- Re-fazer das práticas no cotidiano – propicia a autoformação e autocrítica;
- Aprendizagem na interação – busca o aprofundamento da relação educador-educando, com a compreensão de que ambos ensinam e aprendem, sendo indispensável a autonomia.
- Construção do trabalho coletivo – é mais do que trabalhar junto, é mediatizar as várias visões, contradições e conflitos dos diferentes sujeitos visando à construção de algo inovador que atenda aos desejos de mudança dos assentados. (PPP, 2005).



Desse modo, a articulação teoria-prática do Curso está fundamentada na proposição de Freire sobre ação-reflexão-ação, já discutida anteriormente, embora ainda existam lacunas.

Na ação formativa de educadores do campo, os conceitos teoria-prática e diálogo são utilizados como princípios fundamentais para o desenvolvimento do processo metodológico da ação-reflexão-ação. Nesse sentido, teoria e prática, mediatizadas pelo diálogo, são elementos constitutivos da relação pedagógica, tendo como conquista o processo referido.

Em Freire, ação-reflexão-ação inexistente sem dialogicidade, implicando participação do sujeito histórico, que, por sua vez, implica tomada coletiva de decisão para a transformação da realidade em que está inserido, pois a práxis, para ele “[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 1987, p. 38).

Nas ações do tempo-comunidade no período do estágio, a articulação efetivada pelo estudo dos projetos político-pedagógicos das escolas da rede municipal, vivenciaram três fases: levantamento da realidade da escola; problematização da gestão escolar, do currículo e das práticas dos professores; momentos de socialização e reflexão visando à capacitação profissional dos educadores para o domínio da docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental/séries iniciais e Educação de Jovens e Adultos. O registro das ações realizadas no estágio e sua socialização no tempo-escola é o ponto central para a reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas.

A busca dos professores pela compreensão da importância do projeto político-pedagógico da instituição escolar, está pautada na visão de campo e de educação do campo, defendido por Caldart:

[...] a Educação do Campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção, e a discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando todo este acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses. (CALDART, 2004, p. 10).

A Educação do Campo nasceu atrelada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto, pois o trabalho forma/produz o ser humano, e a educação não podem estar dissociada do campo.

Nesse sentido, a articulação nacional "Por uma Educação do Campo" apresenta os elementos necessários à formação de educadores/as do campo, segundo Roseli Caldart (2004):

- reconhecer a existência do campo, sua realidade histórica e seus sujeitos, bem como entender a educação como ação para o desenvolvimento humano;
- participar das lutas sociais do campo;
- compreender e trabalhar as matrizes da formação dos sujeitos do campo e, ainda, 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.

De acordo com esse perfil proposto, o educador assume o papel não de quem procura interagir com o educando 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 educando/a e "[...] ao ensinar algo [...], o professor aprende deles algo também." (FREIRE, 1996, p. 4).

## **Algumas considerações**

Um trabalho cujo objetivo é refletir práticas educativas propondo mudanças/transformações, não comporta conclusões definitivas o que pode gerar novos questionamentos e a conseqüente necessidade de novos apro-



fundamentos. Por isso, este texto aponta para algumas sínteses, pelo próprio princípio que orienta o olhar dessas práticas.

Para nós, a ação formativa tem oportunizado aos sujeitos envolvidos – coordenadores, formadores, educadores, educandos e movimentos sociais do campo – trabalhar na perspectiva de codificar/descodificar a realidade para anunciar um novo olhar, propiciando um novo fazer, ou seja, práticas educativas transformadas no percurso, o que envolve ação-reflexão-ação.

A dinamicidade do Curso Magistério da Terra se encontra no leito de origem que o antecedeu: as mobilizações dos sujeitos do campo em prol de uma *educação do e no Campo*, que culmina com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o qual viabilizou a implementação do Programa Educação Cidadã na Transamazônica que já propiciou o acesso à educação a cerca de 17 mil jovens e adultos da região Transamazônica, onde um dos projetos em desenvolvimento é o Curso em estudo.

Nesse sentido, acredita-se estar oportunizando a formação de professores – educandos e educadores do campo – pautada na realidade do campo e no interesse dos sujeitos, cuja intencionalidade dos atores é ajudar a construir um modelo de educação adequado ao meio rural.

## Notas

- 1 As instituições que constroem a Educação do e no Campo na transamazônica, portanto são vistas por nós como atores sociais, são: Associação Estadual das Casas Familiares (ARCAFAR/PA), Movimento pelo Desenvolvimento da Transamazônica e do Xingu (MDTX), Fundação Viver, Produzir e Preservar (FVPP), Universidade Federal do Pará (UFPA), Sindicatos de Trabalhadores Rurais e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).
- 2 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).
- 3 A pedagogia da alternância não se restringe à França. No início dos anos de 1960 são criadas as EFAs, na Itália, com o apoio dos poderes públicos. Por isso, entendemos 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).

- 4 No Estado do Pará são atendidos os municípios de: Medicilândia, Gurupá, Uruará, Cametá, Pacajá, Brasil Novo, 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. (ARCARFAR/NORTE, 2005).

## Referências

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. (Org.). **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do PRONERA**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

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.

178 ARCARFAR/PA. **Ata de fundação**. Belém, 2003. (impresso).

\_\_\_\_\_. **Projeto MDA**. Belém, 2005 (impresso).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CEB N° 2, de 19 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio, na modalidade normal**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Proposta técnica para inserção da educação do campo no processo de desenvolvimento territorial**. Brasília, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Panorama da Educação no Campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP/MEC, 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: 2002. INCRA/MDA. (Coleção Por uma Educação do Campo, n° 4).



CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ENTREVISTA com dirigente da Fundação Viver, Produzir e Preservar. out. 2007.

ENTREVISTA com professor da Universidade Federal do Pará. out. 2007.

ENTREVISTA com grupo focal de educandos/as-educadores/as. nov. 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Dicionário em construção?** Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca D. de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7. ed. 1987.

GRUPO de Pesquisa educação em Movimento (GEPEM). Acesso ao blog em: 20 set. 2007. (Ateliê Educação em Movimento, 2007).

HOUAISS, Antônio. In: HOUAISS, Instituto Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. (Versão 1.0 intranet ALMG).

MOLINA, Mônica Castagna; FERNDARES, Bernardo Mançano. **O campo da educação do campo**: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília: INCRA/MDA, 2004. (v. 5).

\_\_\_\_\_. **Contribuições para construção de um projeto de educação do campo**. In: ARROYO, Miguel G. Por um trato público da educação do campo. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Brasília: INCRA/MDA, 2004.

\_\_\_\_\_. MOLINA, Mônica Castagna. A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável, 150 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável), Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Brasília, São Paulo, em 2003.

PAIVA, Irene Alves de. **Os aprendizados da prática coletiva** – assentados e militantes do MST. 2003. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

NOSELLA, Paolo. **Uma nova educação para o meio rural**: sistematização e problematização da experiência educacional das escolas da família agrícola do movimento de educação promocional do Espírito Santo. 1977. 204 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

\_\_\_\_\_. **Técnica, espaço, tempo**. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. (Org.). **A construção do espaço**. São Paulo: Nobel, 1986.

SOARES, Edla de Araújo Lira. **Parecer nº 36/2001 sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Brasília, 2001.

REIS, Neila. **A pedagogia da alternância**: a experiência de Uruará/Transamazônica. 2006. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

UNIVERSIDADE Federal do Pará. Projeto Político-Pedagógico do Programa Educação Cidadã na Transamazônica. Belém: UFPA/INCRA /PRONERA, 2005. (Digitado).

KOLLING, Edgar Jorge; Ir. NERY; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

Educadora popular Rosemeri Scalabrin  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Grupo de Pesquisa: Prática Educativa em Movimento  
E-mail | rosemeri.scalabrin@gmail.com



Profa. Dra. Irene Alves de Paiva  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Grupo de Pesquisa: Prática Educativa em Movimento  
E-mail| irene@natal.digi.com.br

Recebido 3 jun. 2008

Aceito 4 set. 2008