

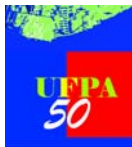
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA UMA EXPERIÊNCIA



Organizadores:

Gilmar Pereira da Silva, Heloisa Helena Barbosa Canali
Doriedson do Socorro Rodrigues, Maria de Nazaré Cunha de Araújo

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA:
uma experiência



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Alex Bolonha Fiúza de Mello
Reitor

Regina Fátima Feio Barroso
Vice-Reitora



Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Pró-Reitora de Extensão

Adriana Couceiro
Diretora do Departamento Cultural

Elizabete Nepomuceno Raiol Lopes
Assessora da PROEX

Organizadores:

GILMAR PEREIRA DA SILVA
HELOISA HELENA BARBOSA CANALI
DORIEDSON DO SOCORRO RODRIGUES
MARIA DE NAZARÉ CUNHA DE ARAÚJO

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA:

uma experiência



Educação do Campo na Amazônia: uma experiência

Elizabete N. Raiol Lopes

Editoração Eletrônica

Os Organizadores

Revisão

Edson Farias

Capa



**EDITORIA
UNIVERSITÁRIA
UFPA**

Laís Zumero

Diretora da EDUFPA

José dos Anjos Oliveira

Divisão de Editoração

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Central/ UFPA, Belém – PA**

Educação do Campo na Amazônia: uma experiência/ Organizadores: Gilmar
Pereira da Silva et al. Belém: EDUFPA, 2007.

ISBN 978852470418-5

1. Educação rural – Amazônia. 2. Educação multicultural – Amazônia. 3.
Método de projeto no ensino – Amazônia. I. Silva, Gilmar Pereira da, org.

CDD – 22. ed. 370.9173409811

Pró-Reitoria de Extensão da UFPA

Campus Universitário do Guamá

Rua Augusto Corrêa, 1, Guamá, Belém-Pará

Fone: (91) 3201-7127 / Fax: (91) 3201-7260 / proex@ufpa.br

Este livro é inspirado e dedicado aos educandos do Projeto de Ensino Médio – Modalidade Normal – Magistério da Terra – Pólo Tucuruí: guerreiros que enfrentam conosco as dificuldades e desafios de fazer acontecer a educação do campo e para o campo. Devemos a eles os momentos de inesquecíveis emoções, vendo surgir cidadãos conscientes, protagonistas de sua própria história e desenvolvimento que, através do curso, apresentam mudanças de comportamento qualitativas em suas vidas, tanto do ponto de vista do conhecimento técnico como da conscientização política, do exercício de cidadania.

Agradecimentos

A todos os trabalhadores e trabalhadoras do campo, em especial aos educandos do Projeto Magistério da Terra – Pólo Tucuuruí, pelas suas contribuições a este trabalho.

À Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Pará – UFPA, cujo incentivo e apoio tornou possível a publicação deste livro.

À Elizabete Raiol Lopes, que envidou esforços para materialização deste trabalho.

À UFPA, por meio de suas Unidades Acadêmicas envolvidas – Centro de Educação/CED, Centro Socioeconômico/CSE, Núcleo Pedagógico Integrado/NPI e Campus de Cametá, pela contribuição na elaboração/sistematização da proposta pedagógica do Curso de Formação de Professores/as em Nível Médio – Normal e pela dinamização de processos formativos de formadores engajados na educação do campo.

Às Prefeituras e Secretarias Municipais de Educação de Tucuuruí, Breu Branco, Goianésia, Novo Repartimento, Pacajá e Baião, Comissão Pastoral da Terra – CPT, Superintendência Regional e Unidade do Incra de Marabá e aos Movimentos Sociais: Fundação Viver Produzir e Preservar/FVPP, Federação dos Trabalhadores da Agricultura/FETAGRI, Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, Associação de Casas Familiares Rurais do Pará/ARCAFAR, Cooperativa Mista de Agricultura Familiar do Sul e Sudeste do Pará – Coomafasp – a todos pela decisiva participação e engajamento no processo de elaboração da proposta educativa, que possibilitaram a incorporação das contribuições das entidades da região.

Apresentação

Juntam-se à Universidade Federal do Pará – UFPA a Coordenação, Técnicos, Docentes e Discentes do Projeto de Formação de Professores/as em Ensino Médio – Modalidade Normal, para esta publicação: Educação do Campo: uma experiência na Amazônia

Esse livro, fruto de estudo e pesquisa de diversos atores sociais, membros do Programa Educação Cidadã, através dos grupos GEPERUAZ (Grupo de Estudo e Pesquisa de Educação Rural da Amazônia – UFPA/ Centro de Educação) e GEPECART (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Região Tocantina – Campus Universitário do Tocantins/Cametá), apresenta um projeto patrocinado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, através do Instituto Nacional de Reforma Agrária – INCRA.

O PRONERA é um programa de educação destinado ao atendimento das áreas da reforma agrária, com o objetivo de promover ações educativas através de metodologias específicas à realidade sócio-cultural do campo, com vistas ao desenvolvimento rural sustentável, fruto de uma parceria entre os movimentos sociais, as Universidades e o Governo Federal. Surgiu da saga amazônica e do vigor da luta dos sujeitos do campo na defesa da garantia de direitos humanos no Estado do Pará.

Nosso objetivo com o livro é, pois, compartilhar com o leitor e a leitora a práxis de implementar um projeto voltado para a educação do campo, apresentando seus objetivos, metas e propostas pedagógicas e metodológicas, relatos de experiências e depoimentos discentes.

Quando o planejamos, queríamos que o livro fosse informativo sem deixar de ser científico, que tratasse não só da educação, mas também dos educandos. Por isso, incluímos como parte fundamental do seu conteúdo os relatos dos mesmos.

Os Organizadores

Sumário

- 15 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSTRUINDO NOVAS REFERÊNCIAS**
Heloisa Helena Barbosa Canali
- 39 MAGISTERIO DA TERRA: O DESAFIO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA METODOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO**
Gilmar Pereira da Silva
- 49 TRABALHO, CULTURA E EDUCAÇÃO: REFLEXOS NA JUVENTUDE DO CAMPO EM PROJETOS DE ASSENTAMENTOS NA AMAZÔNIA PARAENSE**
Gilmar Pereira da Silva
Maria do Socorro Dias Pinheiro
- 59 GESTÃO ADMINISTRATIVA DE PROJETOS COMO UM INSTRUMENTO PEDAGÓGICO**
Maria de Nazaré Cunha de Araújo
- 71 O RESGATE DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA AS REGIÕES SUDESTE E NORDESTE DO PARÁ**
Wátna Regia de Miranda França
- 77 ESCOLA, LINGUAGEM E CAMADAS POPULARES: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE E CIDADANIA**
Doriedson Rodrigues
- 95 REESCREVENDO: UMA EXPERIÊNCIA SOBRE O FAZER ESCREVER DOS EDUCANDOS DO CAMPO**
Silvia Cristina R. Israel
- 99 APRENDIZAGENS SÓCIO-CULTURAIS EM “CURSO” DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, DO CAMPO**
Carlos Alberto AMORIM CALDAS
- 103 CAMINHOS DESCAMINHOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO PROJETO MAGISTÉRIO DA TERRA**
Maria do Socorro Alencar Fonseca

107 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS NO TEMPO ESCOLA E NO TEMPO COMUNIDADE DO PROJETO MAGISTÉRIO DA TERRA, PÓLO TUCURUÍ

Gilmar Pereira da Silva

Adelson da cruz

Everton Tenório Aragão

115 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DO PROJETO MAGISTÉRIO DA TERRA PÓLO TUCURUÍ

Gilmar Pereira da Silva

Marcilene de Souza Gomes

Juciane Pinto Wanzeler

123 SUBJETIVIDADE EM VOZES: RELATOS DOS EDUCANDOS DO PROJETO MAGISTÉRIO DA TERRA

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA:

uma experiência

EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSTRUINDO NOVAS REFERÊNCIAS

Heloisa Helena Barbosa Canali

Novos Homens e Mulheres, Nova Educação

O propósito desse trabalho, elaborado em conjunto com os que assinam seus escritos ao longo dessas páginas é dar visibilidade para o trabalho que a Pró-Reitoria de Extensão, o Centro de Educação e o Programa Educação Cidadã da Universidade Federal do Pará têm desenvolvido e apoiado na Educação do Campo.

Particularmente, retratamos o Projeto de Nível Médio – Normal que abrange as regiões Sudeste/Nordeste do Pará envolvendo os assentamentos nos municípios de Tucuruí – cidade pólo do projeto – Breu Branco, Goianésia, Novo Repartimento, Pacajá e Baião.

Procuramos, aqui delinear os fundamentos teórico-filosófico-metodológicos e administrativos do Projeto, assim como registrar reflexões de ordem pedagógica e operacional sobre sua consecução e ainda vislumbrar perspectivas de pesquisas para novas intervenções na Educação do Campo para o campo, contribuições que virão se somar ao acúmulo já produzido por todas as entidades públicas e privadas que voltam seus olhares para essa vertente da educação.

Chamamos a atenção dos que nos lêem para o otimismo que nos faz trabalhar com dedicação e zelo pelo coletivo que faz o Projeto.

Esse zelo é redobrado pelo exercício de acolhimento que fazemos com os/as educandos/as. Buscamos conhecê-los/as em suas singularidades, respeitar seu direito legítimo de desenvolver e expressar a sua própria individualidade, perceber suas tendências inatas, dar-lhes liberdade de pensar e agir desde que assumam individual e/ou coletivamente as conseqüências desse livre agir buscando o (re)equilíbrio.

Nosso otimismo, todavia, não é cego e maniqueísta. Inquietamos as dúvidas sobre o novo projeto de sociedade proposto para o país em que a Educação do Campo luta para ser efetivada. Tem a ver com a problemática concepção de que o referido projeto não apresenta fecundidade e amplitude, não abrange o indivíduo, a sociedade e a

cultura, o que nos deixa atônitos, porque, afinal de contas, “a História se repete como farsa” e tudo se repete em termos de vida humana e sua qualidade. É, na verdade, uma visão cética, até pessimista que não nos dispensa dos trabalhos para a construção de um novo tempo. Nossa posição, portanto, não é cética, muito menos profética, mas de esperanças positivas em relação ao que vem pela frente.

Visões otimistas ou pessimistas não nos emperram. Estamos fazendo o cadinho que nos cabe nesse “latifúndio”. Buscamos dar vez e voz para uma parcela da sociedade brasileira que tem ainda muito sua voz silenciada; continuamos a escrever a tantas mãos a história dos homens e mulheres sem história, desses “anônimos” imprescindíveis que são atores na construção de uma história brasileira sustentada por lutas, muitas delas sangrentas, que

(...) se levantam a uma ordem do sol e vão para os seus campos, prosseguir no obscuro e silencioso labor cotidiano e eterno, esse labor que, como o das madrêporas suboceânicas, deita as bases sobre as quais se levantam as ilhotas da história. Essa vida intra-histórica, silenciosa e contínua como o fundo do mar, é a substância do progresso, a verdadeira tradição, a tradição eterna, não a tradição mentira que enterrada em livros e papéis, monumentos e pedras (Miguel de Unamano – filósofo espanhol).

Somos também nós, professores/as, madrêporas suboceânicas deitando as bases sobre as quais se levantam as ilhotas da história; e sustentados por essa “humilde coragem”, chegamos ao quarto tempo-escola enfrentando adversidades, mas conscientes de que somos cristais que não optamos pela opacidade; contrariamente, queremos enriquecer a luz que nos atravessa na nossa complexa realidade humana, aonde nossa presença for exigida.

Um pouco de história

A tarefa de discorrer sobre o **Curso de Professores/as em Nível Médio – Normal, nas áreas de Reforma Agrária do Pólo de Tucuruí**, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – **PRONERA**, carece de uma retrospectiva. Precisamos fazer referência à memória de ações e mobilizações de pessoas, professores/as, instituições, órgão públicos federais, prefeituras municipais e movimentos sociais, que lutam, juntamente com os sujeitos do campo, na defesa da

garantia de direitos humanos, especialmente no que diz respeito ao direito à educação, em sua continuidade de estudos com qualidade no campo e para o campo.

A origem do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA deu-se no contexto do **I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária** (ENERA), realizado em Brasília no ano de 1997, promovido pelo MST em parceria com a UNB, a Unesco, o Unicef e a CNBB.

No ano seguinte, o MST e seus parceiros concretizam, na cidade de Luziânia (GO), a **I Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica no Campo**. Essa mobilização dos trabalhadores resultou na implementação do PRONERA enquanto política pública do Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Expressão de uma parceria estratégica entre o Governo Federal, as instituições de ensino superior e os movimentos sociais do campo, o PRONERA representa um promissor instrumento contra o alto índice de analfabetismo e a baixa escolaridade dos assentados, realidade apresentada pelo I Censo da Reforma Agrária do Brasil de 1996.

O PRONERA surge como uma iniciativa de educação básica do campo, que consiste, sobretudo, em desafio a um Estado com a dimensão de sua dívida social. É ainda um sinal de alerta para o histórico processo de exclusão educacional do camponês e camponesa. Daí a necessidade de urgente defesa de um trabalho que contemple desde a educação infantil até o ensino superior para todos os trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Ao pensar em uma escola para o educador do campo, não se está defendendo uma escola agrícola, mas necessariamente uma escola que esteja relacionada à cultura do campo, tendo como referencial a direção política a favor da melhoria das condições de vida dos assentados e da comunidade local.

Desde dezembro de 2002 o **Programa Educação Cidadã na Transamazônica**, coordenado pela UFPA em parceria com movimentos sociais, Governo do Estado, órgãos públicos federais, Superintendência Regional do Incra e sua unidade executora na região, instituições e Prefeituras da região Oeste do Pará, vem apresentando as experiências educativas escolares desenvolvidas, inicialmente, com a alfabetização, posteriormente com a escolarização em nível fundamental, o que

demandou o nível médio técnico-profissionalizante, tornando evidente e inequívoca a importância que o PRONERA tem para os sujeitos do campo na Amazônia, à medida que possibilita, de maneira concreta, que trabalhadores e trabalhadoras rurais, assentados da reforma agrária, bem como seus parentes e descendentes sejam reconhecidos como sujeitos de direito e, portanto, com direito à educação.

Desta feita, foram vencidas as dimensões continentais do Pará; a inexistência de estradas para sair ou entrar nos projetos de assentamento (PAS); a precariedade dos transportes em nossa região amazônica, a dificuldade dos meios de comunicação, para que todos os projetos de alfabetização e escolarização tivessem êxito, na sinergia de esforços com a rede de parceiros constituída, e efetivo engajamento de trabalhadores do campo, jovens e adultos das áreas de assentamento da reforma agrária em 10 municípios: Pacajá, Anapu, Senador José Porfírio, Altamira, Brasil Novo, Medicilândia, Uruará, Itaituba, Trairão e Aveiro, operacionalizando, até 2006, 117 turmas de alfabetização, 87 turmas de escolarização de 1ª a 4ª séries que correspondem respectivamente a 2.411 alfabetizando/as e 1.725 educando/as nesses municípios.

Fica evidente que esses educando/as constituiriam uma demanda significativa para que o Programa Educação Cidadã na Transamazônica propusesse a Formação de Professores/as em nível Médio – Normal ao Incri e às Instituições Públicas de Ensino, a fim de assegurar acesso ao nível mais elevado da educação básica, na perspectiva de ampliar as oportunidades de acesso à educação e, em especial, formar educadores/as identificados/as com o cotidiano do campo, para atuar na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos a partir de processos educativos contextualizados, com qualidade social e sintonizados sócio-culturalmente com a realidade local e a diversidade da região.

É nesse contexto de desafios, mas também de caminhos já percorridos, que nasce o nosso curso de Formação de Professores/as em Nível Médio Normal proposto pela UFPA, por meio de suas unidades acadêmicas: Centro de Educação –CED-, NPI e campus do Tocantins – Cametá, para garantir acesso ao nível mais elevado da educação básica, assegurando a terminalidade nesse nível de ensino a assentados/as dos municípios de Tucuruí, Breu Branco, Baião, Goianésia, Novo Repartimento e Pacajá (região do Ladário e Transamazônica). Esse desafio vem tendo êxito pela atuação da Superintendência Regional do INCRA, da unidade

executora do órgão na região, o interesse do Governo Estadual por meio das Secretarias afins com o Projeto, das Prefeituras Municipais dos respectivos municípios e, como parceiros ainda, as entidades ligadas à área rural, os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, a comissão Pastoral da Terra (CPT), das Associações e Cooperativas de Produtores Rurais, a exemplo da COOMAFASP, no município de Tucuruí e de outras organizações presentes nas áreas de abrangência do projeto.

Razões para sonhar

O que nos faz enfrentar desafios é saber que as estatísticas educacionais (INEP:2002) revelam que a educação para as populações do campo no Pará (dados do INEP / MEC / PRONERA – pesquisa realizada nos assentamentos) é limitada às oportunidades de escolarização de 5ª a 8ª séries; que 89,4% do(a)s assentados(as) na faixa de 18 anos ou mais (239.11 pessoas) estão fora da escola; e apenas 15.893 (6,6%) possuem ensino médio. Nos assentamentos dos municípios objeto de nosso Projeto, a população de 18 anos ou mais representa 14.973 pessoas, o que demonstra ser ainda insignificante o quantitativo que podemos atender no momento – apenas 100 educandos/as que se distribuem entre os 6 municípios envolvidos.

A (des)qualificação docente também é um dado significativo que nos desafia, vez que existem 1.735 professores(as) que atuam há muitos anos na alfabetização e séries iniciais do ensino fundamental (dados do INEP), demandando reconhecimento em sua identidade profissional, inicialmente na formação de educadores em nível médio, na modalidade normal.

Vale ressaltar que uma das variáveis que concorre para o (in)sucesso escolar está relacionada à (des)qualificação, o que ratifica a necessidade de políticas de formação docente para reversão desse quadro.

Já não é sem tempo a ocorrência de políticas oficiais de oferta de ensino regular em áreas rurais, uma vez que, segundo Calazans (1993) “só a partir de 1930 ocorreram programas de escolarização considerados relevantes para a população do campo”.

Ainda assim, esses programas, que constituem a trajetória histórica da educação rural em seus processos educativos, estiveram baseados em campanhas na criação de centros de Treinamento,

realização de Semanas Ruralistas, etc., ressentindo-se do protagonismo dos sujeitos do campo, portanto, desconectados da realidade concreta.

Segundo Draibe (1990), as populações rurais não estiveram significativamente contempladas pelos benefícios da política de proteção social do país. Esse fato explica a exclusão histórica de acesso à educação por esses (agora reconhecidos sujeitos de direitos) que não tiveram acesso garantido ao processo de escolarização.

Na presença de escolas, o que se tem na região Norte do País (INEP-1999) são espaços improvisados, inexistência de energia elétrica (87,6%), espaços que não dispõem de esgoto sanitário (68,6%) e sem abastecimento de água (32,1%).

No Pará, em que pese a existência de compromisso com a educação do campo, não se encontram, em documentos oficiais, referências detalhadas de investimentos e políticas estatais nesse sentido, o que provoca uma forte resistência dos Movimentos Sociais e pressão da sociedade civil sobre os governos, a instituir experiências pedagógicas alternativas como a do nosso curso.

Voltando os olhos para os municípios que se congregam em nosso curso, formam eles a região com maior número de assentamentos (66) e dentre esses estão os maiores da América Latina: **PA Tuerê** – Novo Repartimento e **PA Montes Belos** – Pacajá, geograficamente vizinhos ao Lago do Rio Tocantins, na Amazônia Legal.

Das famílias assentadas desses municípios, em média 80% são migrantes de outros estados, sobretudo nordestinos, com destaque para o Maranhão; no entanto, encontramos famílias de origem mineira, capixaba, paranaense e catarinense, essas duas com menor expressividade. Todas vieram atraídas pelas promessas de melhoria das condições de vida, por meio de grandes projetos: Carajás, Hidrelétrica de Tucuruí, Serra Pelada, etc. Não precisamos dizer que esse sonho foi literalmente por “água abaixo”, para aqueles que se localizaram na região de Tucuruí, a qual teve a maior parte do seu território submerso por águas do grande projeto hidrelétrico implantado na região.

Às famílias migrantes só restou a luta pela terra. Alguns conseguiram um pedaço de chão onde puderam ficar e permanecer em propriedade própria. Todavia, a falta de infra-estrutura básica: estradas, demarcação de lotes, saúde, escola/educação, eletrificação rural, beneficiamento e comercialização de suas produções, nos faz afirmar

que essas famílias vivem em abandono por parte do poder público municipal e estadual, com ressalvas ao INCRA que através de levantamento de necessidades, busca no Governo Federal investimentos para essas famílias.

Não se pode deixar de registrar os violentos conflitos entre fazendeiros e posseiros na luta pela terra. Desamparados pelas políticas públicas de manutenção do homem e da mulher do campo na terra, muitos deles foram obrigados a arrendar seus lotes a futuros fazendeiros que exploraram a madeira existente, com o compromisso de deixar a terra “limpa” para plantar capim para pasto. Sem sementes, sem implementos agrícolas, sem financiamentos e ameaçados muitas vezes de morte, foram e são obrigados a vender seu pedaço de terra e novamente contribuem para o inchaço na periferia da sede dos municípios, potencializando os problemas urbanos vividos nesses espaços.

Esse motivo não é o único a expulsar o homem/mulher do campo para a sede de seus municípios. A falta de escolas nos seus assentamentos e/ou falta de continuidade dos estudos é uma variante a ser considerada nessa “expulsão”.

O contexto educacional dos PAS na região em que nos fazemos presentes por meio do Projeto tem recursos mínimos, o que ocasiona:

- Precariedade de infra-estrutura das escolas existentes;
- Padrão mínimo de funcionamento: o que as escolas possuem são o “descarte” das escolas urbanas;
- Os professores(as) desempenham simultaneamente o papel pedagógico, gestor, de alimentar, conservar e fazer segurança nos prédios escolares;
- Os professores(as) trabalham com várias turmas multisseriadas;
- A merenda, quando chega, é de péssima qualidade, pela demora na distribuição da mesma, pela ausência de transporte ou vicinais intrafegáveis;
- Inexistência de transporte escolar rural nos PAS. Crianças chegam a caminhar longas distâncias para chegar à escola, muitas vezes localizadas em outras comunidades que não a sua;
- O ensino oferecido em algumas dessas escolas vai somente do jardim à 4ª. Série do Ensino Fundamental;

- Inexiste o ensino EJA (Educação para Jovens e Adultos) e o Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries, provocando o êxodo da família ou do adolescente para a cidade, para continuação dos estudos;
- Perda da identidade de agricultores e muitas vezes a marginalização e prostituição dos jovens, que deixam o campo para continuação de estudos e que dificilmente retornam ao campo.
- O currículo da zona urbana é o adotado. Incompatível com a realidade do campo, frustra professores(as), pois estes trabalham no regime seriado em classes multisseriadas; expulsa educandos(as) das salas de aula pois o que é ensinado não condiz com a realidade dos mesmos, facilitando o desinteresse pela escola em evasão e repetência escolar;
- Desânimo dos dirigentes educacionais, que fazem promessas de mudanças mas não conseguem realizá-las, provavelmente devido a contingências políticas, econômicas e de relações interpessoais.

O atendimento escolar na sede municipal de Tucuruí apresenta características próprias: vai além do seu território, alcançando os municípios vizinhos de Baião (dezenove projetos de assentamento) e Pacajá (quatro projetos de assentamento). Esse fato gera conseqüências de ordem política, econômica e social. O município de Baião está visivelmente dividido no escoamento da produção agrícola: parte é comercializada em Baião, outra em Tucuruí; candidatos a cargos políticos no município de Tucuruí fazem campanha em Baião; sindicatos entram em discussões sobre a permanência ou não da tutela de Tucuruí sobre seu município e assim sucessivamente.

A realidade poderia ser outra, pois a proposta metodológica do Projeto Escola Ativa (do Governo Federal) foi implantada com o objetivo de atender as classes multiasseriadas – realidade do campo – , todavia esse Projeto não está surtindo o efeito desejado, talvez por falta de formação dos professores(as), falta de avaliação da proposta e outras variáveis.

Diante do exposto, acreditamos que o curso de Formação de Professores(as) em Nível Médio Normal facilitará o desenvolvimento da educação nos Projetos de assentamentos (PAS), desenvolvendo a

agricultura familiar, estimulando a permanência de 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 / informações para o desenvolvimento local sustentável.

O que nos leva a fazer tais afirmações fundamenta-se em investigações parciais, obtidas através de inventários sócio-educacionais realizados pelos nossos educandos/as ao longo do ano de 2006 e início de 2007, quando já realizamos quatro (4) Tempos-Escola. Somam-se às investigações a observação que fazemos dos avanços sócio-cultural-intelectuais e de reconhecimento da identidade e de direitos dos nossos educandos e educandas dos municípios envolvidos no Pólo Tucuruí.

Ainda acrescentamos às nossas afirmativas, como já reconhecido no início desse artigo, o acúmulo que tem a UFPA sobre a educação do campo, por meio do Programa Educação Cidadã na Transamazônica, aliado aos movimentos sociais.

Sua trajetória em projetos com os movimentos sociais, especialmente na reforma agrária, destaca a experiência do Centro de Educação – CED, enriquecida dia-a-dia como fonte de aprendizagem social, acadêmica, pedagógica e institucional, para os sujeitos nele envolvidos.

A atuação do CED na construção coletiva do **Fórum Paraense de Educação do Campo**, sob sua coordenação, é mais uma demonstração do acúmulo institucional da UFPA. O Fórum é expressão de uma articulação interinstitucional que aglutina movimentos sociais, entidades da sociedade civil, instituições de ensino e pesquisa, órgãos públicos educacionais e de formação ao desenvolvimento regional.

Desses esforços coletivos, os grupos de estudo e pesquisa, tais como **GEPERUAZ**, **GEPECART**, **EducAmazônia**, entre outros, vêm se consolidando com investigações e intervenções na educação do campo, com as populações do campo, dos rios e da floresta. Justamente aí é que nasce o nosso curso de Formação de Professores/as em Nível Médio Normal.

O Núcleo Pedagógico Integrado – Escola de Educação Básica da UFPA – também acumula há 17 anos experiência na formação de educadores/as urbanos/as, com sólido conhecimento de educação geral, fundamentação teórico-prática consistente, para exercer a docência.

Essa formação enfatiza o desenvolvimento do professor/a como pessoa, profissional e como cidadão/ã. É, portanto, nossa instância certificadora e que reúne condições exigidas e exigíveis para ampla participação, por meio de sua Direção e corpo docente qualificado, aptos a desenvolver ativamente o processo de formação técnico-profissional de nossos educandos do campo.

Construindo uma metodologia

O curso ora desenvolvido abrange educandos/as, jovens e adultos de um complexo de assentamentos da reforma agrária, em diferentes municípios das regiões Sudeste e Nordeste paraense por meio da implantação de duas turmas com 50 educandos/as cada uma, na perspectiva de atender a demanda levantada pelos movimentos sociais.

Ao nos lançar o desafio de formar educadores/as das referidas regiões, ainda tão invisíveis para o poder público, deixa nossa expectativa explícita em promover a profissionalização de docentes, identificados com as raízes e o cotidiano do campo.

Inspirados em Nóvoa (1991), desejamos corporificar uma “escola” que não só forme professores/as a título individual e coletivo, mas também promova a profissão docente, objetivo das escolas Normais, contribuindo para a socialização coletiva de seus membros: professores/as, educando/as, coordenadores/as, técnicos, estagiários, pessoal administrativo, pessoal de apoio, etc., e para a gênese de uma cultura profissional.

Por esse ângulo, acreditamos que a profissionalização docente se dará a partir de quatro dimensões fundantes e interrelacionadas: a técnica profissional, a estética, a cultural, a política e a ética.

A **dimensão técnico-profissional** contempla os conhecimentos científicos, a pluralidade de saberes, o domínio pedagógico, metodológico, organizativo do fazer educativo e a gestão educacional, necessários para atuar na escola e em espaços educativos não formais, vinculando-os à escola.

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. Está interligada ao viver, à existência, ao agir humano, integrando as necessidades evolutivas do homem.

A criação artística está evidentemente relacionada à originalidade, à expressão única de cada individualidade para harmonizar, estimular, atrair e envolver.

A relação do homem e da mulher do campo com a **terra**, a relação com a natureza, a relação específica com o **tempo** da produção, da vida coletiva e a celebração e **transmissão da memória coletiva**, como propõe Arroyo (1999) ao discutir as matrizes culturais da educação do campo, constituem a **dimensão cultural**, que também é o abrigo e cultivo da solidariedade, da vivência de valores, da busca da felicidade, dos sonhos e da esperança.

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

Fundada no princípio do respeito e da solidariedade, a **dimensão ética** além de focar o bem comum é fundante para as demais dimensões, no sentido de que todas devem orientar-se por princípios éticos.

Nossas expectativas transcendem essas quatro dimensões, pois do que serve a titularidade da terra, do que servem o trabalho, o crédito, as estradas, a saúde, senão propugnarmos por uma transformação no campo da educação? Nossa ação deverá ultrapassar o olhar coletivo sobre os educandos/as tomados/as em grupo, mas que cada um seja olhado separadamente, como unidades vivas, atuantes e responsáveis por uma manifestação singular dentro do todo, pois cada um não é partícula de encaixe dentro de uma estrutura rígida. Precisam se dar conta da felicidade de **ser e participar** e desapegar-se do prazer de **ter** e do comodismo de **deixar acontecer**.

Construindo uma trajetória

O Projeto tem o propósito de:

- Promover a formação de educadores/as de assentamentos da reforma agrária na área de abrangência das regiões Sudeste/Nordeste do Pará, 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.

Questões que se desdobram no desejo de:

- Qualificar política, social e pedagogicamente educadores/as do campo que já atuam nas áreas de assentamento de reforma agrária.
- Profissionalizar jovens e adultos das áreas de assentamento da reforma agrária para o exercício da docência no contexto da educação do campo.
- Garantir a conclusão da educação básica pelos/as trabalhadores/as das áreas de assentamento da reforma agrária das regiões Sudeste/Nordeste do Pará, por meio da oferta de curso de ensino médio na modalidade normal.
- Oportunizar o acesso a outros níveis e formas de conhecimentos, articulado com os saberes prévios e experiências acumuladas pelos sujeitos do campo, inclusive da vivência pedagógica, constituindo-os como saberes profissionais.
- Implementar itinerários formativos e práticas pedagógicas ancoradas na concepção freireana de educação.
- Articular a teoria e a prática no processo de formação em nível do tempo-escola e do tempo-comunidade.
- Garantir o acesso a bens culturais por meio da socialização de múltiplas formas de conhecimentos e de linguagens.
- Sensibilizar os/as assentados/as para as questões da sustentabilidade ambiental, comprometendo-os com a realidade presente e com as gerações futuras.
- Promover o intercâmbio entre as experiências de educação do campo no estado e no país.
- Realizar formação continuada com estudantes universitários para assumirem as atividades de orientação e acompanhamento dos estudantes/educadores no tempo comunidade.
- Dinamizar processos formativos dos/as formadores/as na perspectiva de concretizar práticas coletivas de planejamento, acompanhamento, elaboração de materiais didáticos e avaliação do Projeto.

Construindo um projeto político pedagógico

O Projeto Político Pedagógico/PPP do Curso de Educadores/as no contexto das regiões Sudeste/Nordeste do Pará se inspira na imperiosa necessidade de pensar e fortalecer um projeto de sociedade marcado pela inclusão social, o que implica, necessariamente, pensarmos em um projeto educacional que garanta a todos/as o acesso à educação com qualidade social.

Esse pensamento está assentado nas reflexões sobre as mudanças que a realidade brasileira vem sofrendo com o impacto de aceleradas transformações na estrutura produtiva, na flexibilização do trabalho, na redefinição do papel do Estado, no avanço tecnológico, na sofisticação e diversificação de múltiplas formas e mecanismos de comunicação no mundo, que, obviamente, refletem sobre a realidade brasileira. Temos hoje uma realidade pautada no neo-liberalismo desenfreado, aumento do desemprego, da economia informal, da pobreza e na desigualdade social.

Nesse contexto, a escola é pensada, como entidade integradora, para dar conta de novas e múltiplas competências e habilidades, como mecanismo de democratização e acesso ao mercado de trabalho competitivo. Não é preciso dizer que essa proposta entrou e está em colapso.

É nesse cenário que se acalenta a esperança de reversão desse quadro, a partir de um projeto político no país, identificado com as lutas históricas do povo brasileiro. Ganha vigor as novas formas de sociabilidade presentes nas redes de movimentos sociais, constituindo uma nova cultura política no país. Apesar das desigualdades sociais e recrudescimento econômico, a sociedade civil tem vitalidade para reelaborar sua agenda, suas práticas políticas e sociais.

Com base no exposto, estamos com Arroyo (2001) ao afirmar que:

Há sujeitos humanos se construindo; sindicatos preocupados com esses sujeitos, que têm uma história insubstituível; que têm sido, junto com os movimentos sociais, os grandes sujeitos educadores dessas últimas décadas... Podemos respirar e dizer: há educabilidade, há possibilidades de humanização.

Conseqüentemente, podemos pensar em projetos educativos enxertados nessa árvore que está viva, onde há seiva ainda. E, podemos, quem sabe, retomar nossos sonhos educativos por que ainda poderão brotar se vinculados às lutas pelo direito à educação e à inclusão social. (2001, p.271).

Pressupostos Político-Pedagógicos

Pensamos um projeto político pedagógico emancipador, por isso a concepção freireana de educação sustenta a nossa proposta de formação.

O/a educando/a do curso de nível médio normal da região sudeste/nordeste do Pará precisa ser capaz de agir e refletir para assumir o compromisso social profissional com a sociedade, especificamente do campo, onde ele/a tem suas origens.

Isso significa que o educando/a precisa constituir-se em um ser de práxis, saber que está no mundo, situar-se num tempo e espaço históricos para atuar transformando a realidade.

Ancorados na **concepção freireana** de educação, no acúmulo do movimento **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo** (1998 a 2002), nos referenciais político-pedagógicos do PRONERA e na experiência acumulada pelo **Programa Educação Cidadã na Transamazônica**, elegemos como princípios:

- **Inclusão social:** é compromisso inadiável oportunizar acesso à escolarização aos trabalhadores/as dos assentamentos da reforma agrária, com qualidade social.
- **Participação social:** implica gestão democrática do projeto político-pedagógico. Materializa o exercício democrático das relações entre Universidade, Movimentos Sociais e Órgãos Públicos.

Estamos nos referindo à constituição de uma rede de parceria para o desenvolvimento de ações de educação continuada para trabalhadores dos assentamentos da reforma agrária. Dessa rede participam órgãos governamentais, instituições públicas de ensino e de desenvolvimento, instituições comunitárias de ensino, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais e as comunidades assentadas.

Formação Reflexiva

Significa ultrapassar a racionalidade técnica meramente descritiva ou narrativa, para estimular nos educandos/as a liberdade, a responsabilidade, a autonomia e a criatividade. Dessa forma, promover a (re)elaboração cognitiva e social, a fim de que se reconheçam 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, aprendizagem continuada e ingresso no ensino superior identificado com a realidade loco-regional.

Princípios Curriculares

Os princípios curriculares vêm ao encontro dos pressupostos político-pedagógicos já referenciados no PPP e nos postulados da legislação educacional vigente: Manual de Operações do PRONERA – Edição Revista e Atualizada (Aprovado pela Portaria/INCR/P/N. 282 de 26/04/2004, Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo – Resolução CNE/CEB N. 1 de 03 de abril de 2002, Plano Nacional de Educação – Lei N. 10.172/2001, Resolução CEB N. 2 de 19 de Abril de 1999, Resolução CEB N. 3 de 26 de junho de 1998, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N. 9394/96.

- **Flexibilidade:** a produção do conhecimento é dinâmica, o que exige transformações permanentes nos processos educativos e estruturas curriculares. Conceber a flexibilidade do currículo é condição primeira para a constituição de itinerários formativos dinâmicos e abertos às mudanças pedagógicas e socioculturais do campo.
- **Interdisciplinaridade:** A opção por assumir a interdisciplinaridade como princípio curricular não significa um exercício de retórica, mas um sentido de direção ao processo de formação de educadores/as do campo e como eixo articulador da sala de aula no tempo-escola e do cotidiano no tempo-comunidade. Assim, esse princípio é assumido como articulador de conteúdos escolares e saberes locais, contextualizados no plano regional e global, possibilitando a inter-relação entre os múltiplos aspectos que configuram a diversidade do campo: econômicos, políticos, sociais, culturais, de gênero, geração e etnia.
- **Pluralidade de Saberes e Linguagens:** 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, a inserção social desses sujeitos em suas comunidades, suas lutas e história. Valorizar a pluralidade de saberes requer incorporar a multiplicidade de linguagens, extrapolando a forma escrita, oral e dos números, mas potencializando a linguagem corporal, artística, fotográfica, cartográfica, etc.

- **Trabalho como princípio educativo:** o trabalho é atividade constitutiva do processo de hominização de homens e mulheres, é o instrumento por meio do qual se exerce ação transformadora consciente, é elemento constitutivo da cultura, é práxis humana. Assumir o trabalho como princípio educativo no contexto da educação do campo significa incorporar as práticas sociais dos/as assentados/as na matriz pedagógica de sua formação.
- **Movimentos Sociais como princípio educativo:** o processo histórico de lutas de homens e de suas comunidades de assentados/as deverá constituir-se em matriz pedagógica do Curso, incorporando um determinado modo de produção da formação humana que encontra no movimento social um princípio educativo, em que se educa nas lutas sociais que protagonizam e que os constitui como sujeitos sociais, políticos, culturais.
- **Pesquisa como princípio educativo:** etimologicamente pesquisa significa “busca com investigação”. Assumir a interdisciplinaridade como princípio curricular exige o estímulo à busca, indagação, procura, inquirição, informação, instigando os sujeitos a interrogarem, investigarem. A pesquisa como princípio educativo baseia-se na construção de fundamentos a partir de uma prática docente e que deverá referenciar o itinerário formativo do Curso no tempo-escola e no tempo-comunidade, possibilitando que o planejamento, execução e avaliação do processo pedagógico se (re) construam por meio da pesquisa-ação-reflexão.
- **Práxis:** A imbricada relação teoria e prática remete à compreensão da prática como lugar constitutivo de aprendizagens, de (re) construção teórica de saberes e

conhecimentos; ao movimento de ir e vir, de refletir sobre a ação e gerar nova ação – a **práxis**. O compromisso com a transformação da realidade requer uma dinâmica de ensino-aprendizagem que valorize e estimule a compreensão crítica dos/as educandos/as, o aprofundamento teórico.

Uma outra metodologia

Formar educadores/as ancorados/as na concepção emancipadora de educação, com o perfil profissional delineado no PPP, requer mecanismos institucionais e pedagógicos que dêem conta do desafio proposto.

Nesse sentido, a **parceria** é condição *sine qua non* para a materialização do Curso. Como já fora referenciado, os movimentos sociais, as instituições de pesquisa e desenvolvimento, órgãos públicos da esfera municipal, estadual e federal, merecendo destaque nesse último o INCRA, constituem a rede de parceiros indispensáveis e responsáveis pela concretização do **Curso de Formação de Professores/as em Nível Médio – Normal** no bojo do **Programa Educação Cidadã**.

No que se refere à dimensão pedagógica do processo formativo, de educadores/as do campo, concebemos os/as educandos/as como sujeitos síntese de múltiplas dimensões: econômica, política, social, cultural, cognitiva e afetiva, capazes de ler e escrever a sua realidade, produzir saberes que lhes permitam compreender o mundo, situar-se nesse mundo e nele intervir conscientemente.

Formar educadores/as críticos, dialógicos, criativos, reflexivos, propositivos, autônomos requer experiências curriculares cujos princípios e procedimentos metodológicos oportunizem a materialização dos pressupostos já delineados no PPP. Assim, ancorados nos princípios freireanos, apresentamos os princípios metodológicos balizadores do Projeto:

- **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 a base da relação pedagógica, da interação triádica educador-educando-conhecimento. A atitude dialógica se constitui num ato de amor, de humildade.

- **Multidimensionalidade do Ato Educativo:** os/as educandos/as 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, etc.
- **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**, que consiste em estudos desenvolvidos nos centros de formação, e o **tempo-comunidade**, que oportuniza o desenvolvimento de estudos na comunidade. A construção dos processos educativos contempla diferentes tempos e espaços pedagógicos, extrapolando a sala de aula e espaços escolares.

No **tempo-comunidade** são realizados estudos e pesquisas dinamizados pelo princípio da práxis, possibilitando o movimento de reflexão teórico-prática das questões relacionadas à educação do campo, aos processos educativos de sala de aula, à gestão escolar, etc., atividades essas que são orientadas e acompanhadas por professores especialistas, equipe pedagógica e alunos / os universitários / as bolsistas do Projeto.

Tema gerador

Baseado na idéia de interdisciplinaridade, ele possibilita a superação da fragmentação da aprendizagem, oportunizando processos educativos holísticos. É base metodológica e base do desenho curricular do Curso e expressa a mobilização de educandos/as e educadores/as envolvidos na experiência. A partir desse tema gerador foram elaborados os eixos temáticos estruturadores do currículo, na perspectiva de construção de uma teia do conhecimento:

- **Tema Gerador:** Educação, Trabalho, Desenvolvimento e Organização Social na Amazônia Rural.
- **Eixos Temáticos:** Educação, Ética e Cidadania na Amazônia; Conhecimentos, Linguagens e Identidades Culturais na Amazônia; Trabalho, Meio Ambiente e Desenvolvimento Social na Amazônia; Formação Docente e Prática Pedagógica.

O entrelaçamento entre tema gerador e os eixos temáticos e esses entre si constitui a teia do conhecimento.

O desenho curricular vem ao encontro dos pressupostos e princípios do PPP, referenciados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio e legislação correlata para a modalidade normal, contemplados por meio de componentes curriculares das áreas de conhecimento: Linguagem, Código e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Suas Tecnologias e a parte diversificada.

Avaliando a trajetória

A avaliação se constitui num **processo sistemático e contínuo, diagnóstico, formativo, participativo, investigativo**, que conforma seus princípios, possibilitando o redimensionamento das ações desenvolvidas pelos sujeitos, apontando necessidade de avançar ou retomar determinados objetivos propostos, permitindo sempre o diálogo e a autocrítica daqueles que participam desse processo.

A **diversificação de estratégias e instrumentos** de avaliação é outro princípio indispensável na matriz do PPP ora proposto, contribuindo para o (auto)conhecimento dos sujeitos envolvidos e exercício dialógico no processo educativo.

A **participação**, elemento fundante da **gestão democrática**, também se constitui num princípio avaliativo. Assegurar aos educandos/as, educadores/as e rede de parceiros a possibilidade e mecanismos efetivos de avaliar o processo de implementação do PPP do Curso e do Programa Educação Cidadã é indispensável.

Os fundamentos da **avaliação emancipatória** propostos por Saul (1988) se constituem em importantes referenciais para o processo de acompanhamento e avaliação do curso.

Considerações finais

Não queremos mais uma vez, aqui, realçar números, porcentagens das desvantagens em que vivem o homem, a mulher, o jovem e a criança do campo. Já é sabido que se encontram em carência de capital físico e capital sócio-cultural, embora a legislação determine a obrigatoriedade da educação para crianças, jovens e adultos.

O estado brasileiro tem demonstrado a histórica incapacidade em atender dignamente a demanda de escolarização dessas populações. No entanto, nós não podemos omitir alguns esforços nesse sentido, uma vez que nos fazemos presentes com o PRONERA nas regiões do Sudeste/Nordeste do Pará na formação de professores, nível médio.

Outros esforços têm sido envidados para, paulatinamente, reivindicar a continuidade dessa formação com a implantação de cursos em nível superior que já são uma realidade nos municípios de Abaetetuba e Marabá.

Enquanto isso, na região em que atuamos há demandas por projetos de formação de Técnicos em Saúde, nível médio e Escolarização, a fim de que a maioria de nossos próprios educandos em seus PAS possam, desde já, atuar como professores oriundos de uma formação pensada para o campo, aumentando-lhes, desta feita, a renda, a responsabilidade com o curso que freqüentam e a auto-estima.

Outras populações não podem ser esquecidas, precisamos falar também em nome delas. Aquelas que ficam no entorno dos assentamentos, os quilombolas, os ribeirinhos e outros ainda não têm acesso ao PRONERA.

De qualquer forma, desde 2002, a UFPA vem contribuindo com a construção da Educação do Campo na Amazônia, apesar de sermos conscientes de que ainda predominam as sentenças dos mais fortes e que *“a justiça só se realiza no mundo além-humano, que transcende o tempo histórico e o espaço físico”*.

Cada um de nós, movimentos sociais, cooperativas, sindicatos, órgãos públicos federais, estaduais e municipais, etc., trouxe para essa empreitada inúmeras expectativas, geradas na ansiedade, incerteza, medo e desconfiança. Nada mais natural diante do desafio de romper preconceitos de gênero, de classe, exclusão e desigualdade social entre tantos outros mecanismos que emperram a construção de nossa plena cidadania.

Cada um, de seu lugar, não permitirá que a população que vive no campo seja considerada como parte atrasada e fora do lugar no projeto de desenvolvimento (com suas contradições) que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, em que camponeses não podem ser vistos como espécie em extinção. Não obstante,

[...] na tentativa honesta de ordenar o mundo humano o homem inventa a organização política, sonha sistemas, estabelece hierarquias, monta engrenagens sociais, porque pressente que é preciso que as articulações sociais se façam com os músculos da justiça. Mas a justiça que ele entende ainda é precária. Ao seu ouro, se misturam o calhau da ambição, o impulso hipertrofiado de dominação, o desejo tresloucado de amealhar coisas, com o esquecimento da única coisa que realmente importa, e nós acrescentamos: **O Homem**. O resultado é que a organização da sociedade humana, com todas as suas leis e poder constituído, tem o caráter de uma desajeitada caricatura de ordem e harmonia, justiça e bem (INCONTRI, 1998, p 203).

A população do campo continua a reagir a essa organização que marginaliza, e luta, mesmo assim, pelo seu lugar social no país construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural e educacional.

No campo educacional, está em jogo o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolve(rá) e o vínculo necessário dessa educação com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo.

Diante desse desafio, educandos/as, que por ora compõem as duas turmas do Curso de Nível Médio Normal, com origem em Tucuruí, Breu Branco, Baião, Goianésia, Novo Repartimento e Pacajá, deixam suas famílias e suas “roças” por aproximadamente 20 dias para, na condição de construtores de sua própria educação, assumirem o papel real de protagonistas, multiplicadores/as na implantação da democratização da educação do campo para a criança, jovem, para o homem e a mulher do campo.

Para tanto, é necessário que os parceiros envolvidos nesse e em outros projetos que visam à melhoria da educação do campo estejam atentos às ações individuais e coletivas empreendidas no decurso do Projeto. Precisamos cuidar para que quaisquer interesses individuais e/ou institucionais não se sobreponham à **formação do Homem na sua totalidade como ser existente para a liberdade e autonomia**.

De qualquer forma, conclamamos a todos que se sentem educadores para refletirem conosco sobre o quanto ainda precisamos trabalhar, quantas dores precisamos aliviar, quantas lágrimas precisamos secar, secando nossos olhos, lavando nossos rostos e abrindo um sorriso largo para escutar, acolher, trabalhar e amar.

Ouçamos o filósofo e poeta Herculano Pires nos convocando a assumir uma posição ativa e engajada:

CANTO DE LIBERTAÇÃO

(...)

“Que fazes do poder dialético
da constelação de causas e efeitos
que puseram em tuas mãos como um colar de estrelas e de sóis?

(...)

Queres dormir ao som de rezas e promessas
Quando combate é teu, a luta é tua, é tua a experiência?
E ninguém pode abrir
O desvão de pedra que te compete
Que pertence às tuas mãos e aos teus ombros?

Ouve, ouve ao longe, sacudindo continentes e oceanos,
O soluço do mundo

Ouve o coro

Não dos anjos celestes nimbados de luz

Mas dos anjos famintos e sujos

Fenecendo como flores na lama!

Ouve o clamor dos povos esgotados,

Ouve o urro dos irmãos convertidos em chacais

E atira-te

Atira-te

A construir sobre o sangue e as lágrimas

Certo

Sereno

Firme

Seguro

Confiante

Como o ferreiro que conhece o poder do martelo

O ritmo da forja

A alvorada fremindo em teus olhos como um pássaro na vertigem
do vôo
Para que a terra se eleve
Estrela e Sol
Grito e clarão
Sonho e aroma
Flor e fruto
Relâmpago e trovão.

Essa a tua missão.

Referências

ARROYO, Miguel. **Educação em tempos de exclusão**. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2001.

CALAZANS, Maria Julieta C. **Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural** – Traços de uma Trajetória. In: *Educação e Escola no Campo*. Campinas: Papirus, 1993.

DRAIBE, Sônia M. **As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas**. In: IPEA/IPLAN. *Para a década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas*. Brasília: IPEA/IPLAN, 1990, p. 1-66.

FREIRE, Paulo. **Educação: um sonho possível**. In: BRANDÃO, C. R. (org.). *O Educador: vida ou morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

INCONTRI, Dora. **Educação Segundo o Espiritismo**. São Paulo: FEESP, 1997.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse estatística da educação básica: Censo Escolar 99*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: INEP, 2000.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse estatística da educação básica: Censo Escolar 2002*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: INEP, 2002.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96.

MORAES, Regis. **Espiritualidade e Educação**. In: UJAWSKI, Gilberto de M. *O Sagrado Existir*. São Paulo: Ática, 1998.

NOVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1991.

PARÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Diagnóstico Educacional do Pará 1998**. Belém: SEDUC, 1998. (Série Estatísticas Educacionais, 3).

PARÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Diagnóstico Educacional do Pará 1999**. Belém: SEDUC, 1999. (Série Estatísticas Educacionais, 4).

PIRES, José Herculano. **Poesias de J. Herculano Pires**. São Paulo: Paidéia, 2004.

MAGISTÉRIO DA TERRA: O DESAFIO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA METODOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Gilmar Pereira da Silva¹

Introdução

A discussão a respeito da Educação do trabalhador em nenhum momento da história do Brasil foi colocada em foco como na atualidade. Nota-se, no momento, um consenso em buscar articular educação, trabalho e desenvolvimento em todos os ramos da produção; são construídos projetos pela sociedade civil que buscam abarcar a relação trabalho e educação, tentando dar ao trabalhador oportunidade para sistematizar suas práticas e, ao mesmo tempo, dar continuidade aos seus estudos.

Apesar de verificar esta grande mobilização pela educação, ainda é possível notar que uma das áreas da sociedade onde menos tem sido dada atenção é a rural. Ultimamente, porém, o Estado Nacional parece estar se dando conta de que não é possível desenvolver o campo sem que haja uma mobilização na área educativa capaz de escolarizar os trabalhadores da agricultura e seus filhos. Tal constatação, todavia, ainda não permitiu ao Estado Nacional forjar uma política pública capaz de apontar saídas para que seja construída uma política estatal para a educação que leve em consideração as peculiaridades do campo.

Podemos verificar, a partir do enunciado acima, que os projetos elaborados pela sociedade civil que vivenciam a realidade do campo poderão ser um instrumento importante para que o Estado possa se apropriar como laboratório, para elaborar uma política nacional visando à escolarização dos Trabalhadores que vivem no campo, iniciando-se pela raiz que, a nosso ver, é a formação de professores.

A experiência do PRONERA, em parceria com Universidades/ INCRA/MDA, na formação de jovens e adultos, tendo como centralidade

¹ Doutor em Educação pela UFRN; Professor de Sociologia de Educação da UFPA; membro do grupo de pesquisa em Trabalho e Educação/UFPA-GEPET; Coordenar Pedagógico do Projeto Magistério da Terra – Pólo Tucuruí.

demandas colhidas no seio de organização dos trabalhadores do campo, parece ir na direção de se construir mecanismos que substanciem as políticas governamentais para construção de uma modalidade de educação capaz de permitir aos trabalhadores do campo acesso a uma formação de qualidade, levando em conta suas peculiaridades.

A preocupação em dar uma formação propedêutica, combinando com a qualificação profissional, apresenta-se como mecanismo de fundamental importância para a educação de jovens e adultos, sobretudo em se tratando das populações oriundas dos assentamentos rurais, lugar em que a demanda por profissionais qualificados é bastante significativa.

Em se tratando dos cursos realizados no pólo Tucuruí (Magistério da Terra), tal demanda é muito clara, uma vez que se trata da formação de professores para atuar no campo, com metodologia específica, o que ainda não se tem como política na região.

Mais significativo ainda é o fato de que os jovens e Adultos que estão no projeto são oriundos dos mais diversos assentamentos da região, o que lhes permite não só apropriação do conhecimento dito “Universal”, mas também uma proximidade com os valores socioeconômicos e, sobretudo, culturais vivenciados pelas populações com quem no futuro irão atuar profissionalmente.

Desse modo, o aprofundamento dos valores políticos, econômicos, culturais e sócio-antropológicos são de fundamental importância para que a apropriação do conhecimento ocorra tendo como referências a realidade da comunidade em que os sujeitos estão inseridos.

Um outro dado importante na experiência do Magistério da Terra diz respeito à possibilidade de aproximação de jovens e adultos dos mais diversos assentamentos com vista à construção do saber coletivo, à medida que o curso é ministrado em “módulos” denominados Tempo Escola² e Tempo Comunidade³.

² Momento em que a disciplina é ministrada de forma presencial quando professores alunos e bolsistas constroem coletivamente o conhecimento, dando ênfase às temáticas universais e ao mesmo tempo elaborando uma matriz de estudos para ser desenvolvida no tempo comunidade.

³ Atividades de estudos e pesquisa que são realizadas pelos educandos entre módulos em cada assentamento com o acompanhamento de bolsistas da UFPA que se deslocam para conviverem com os educandos no assentamento durante a elaboração do estudo que foi planejado durante o tempo comunidade.

Educação de Jovens e Adultos: construindo caminhos

Os jovens e adultos do campo têm uma trajetória no que tange ao processo ensino-aprendizagem limitado aos primeiros anos escolares, ou seja, às quatro primeiras séries do ensino fundamental; isto se deve em primeiro lugar às condições econômicas de suas famílias que lhes impõem abandonar os estudos, para atuarem no trabalho junto com os demais familiares; em segundo lugar, as escolas do campo só oferecem os primeiros anos escolares, fazendo com que mesmo aqueles que desejam continuar estudando não tenham espaço para tal. Esta última constatação tem sido apresentada como justificativa para grande parte do êxodo do campo para as periferias das cidades, fazendo com que uma leva significativa de famílias abandone o campo.

Acredita-se que a construção de uma metodologia que permita a esta juventude dar continuidade a seus estudos deve ser uma busca fundamental de quem se proponha a formular políticas para a área de educação (órgãos governamentais, parlamentares, ministérios, secretarias de educação), bem como por aqueles que estão no cotidiano, ou seja, educadores, agentes da sociedade civil, etc.

As considerações acima nos levam a crer que a experiência do Magistério da Terra, na formação de professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas do campo, parece apontar caminhos significativos à medida que compreende a educação como algo que coloca a experiência dos sujeitos em primeiro plano, ou seja, tenta realizar uma simbiose entre trabalho e educação, de modo a fazer com que o jovem ao mesmo tempo em que viva o processo escolar tenha oportunidade de conviver com o processo produtivo. Desta forma, a afirmação de Saviani (1994, p.148) é fundamental para consubstanciar nossa reflexão:

[...] a educação, principalmente, coincide com a própria existência humana. Em outros termos, a origem da educação se confunde com as origens do próprio homem. À medida que determinado ser natural se destaca na natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida, é que ele se constitui propriamente enquanto homem. Em outros termos, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho.

A distribuição da carga horária educativa realizada em uma compartimentação que permite aos educandos uma convivência em sala de aula, trocando experiência com os demais (Tempo Escola) e, em seguida, indo desenvolver atividades em seu local de residência e trabalho (Tempo Comunidade), faz surgir um novo modelo educativo tendo como preocupação maior o educando e seus afazeres, permitindo ao educador vislumbrar não apenas sua perspectiva, mas, ao contrário, reconhecer que o fundamental é arrumar maneiras que dêem oportunidade ao educando para construir seu comainho através da sistematização de suas próprias experiências. Assim, a tarefa do educador é a de um pesquisador militante (SILVA, 2005) que, na convivência com um determinado grupo, busca responder às demandas singulares que estes apresentam e que precisam ser sistematizadas numa perspectiva coletiva.

No caso dos educandos do pólo Tucuruí (Breu Branco, Baião, Goianésia, Novo Repartimento, Pacajá e Tucuruí), o curso Magistério da Terra está sendo desenvolvido em 03 anos, divididos em quatro tempos escola e quatro tempos comunidade anuais, totalizando, assim, doze tempos escola e doze tempos-comunidade; ao nosso ver, é um curso de formação de educadores que, levado a sério como experiência pelo poder público, pode se constituir em um bom instrumento para a consolidação de uma política capaz de permitir ao sujeito do campo realizar os seus estudos sem ter que migrar para a cidade, uma vez que, ao contrário da Escola formal, seu calendário obedece a uma flexibilidade que não se propõe a prestar conta à racionalidade ora estabelecida pela escola tradicional, o que a nosso ver não apresenta prejuízo no que tange à construção do conhecimento. Ao contrário, à medida em que se permite um “mergulho” no cotidiano, faz-se com que a relação entre o conhecimento universal e as experiências do cotidiano se fortaleçam bem mais.

Um outro dado que deve ser destacado na experiência tem a ver com a convivência estabelecida entre educadores, educandos e bolsistas, permitindo a estes desenvolver uma mística cotidiana, fornecendo um grau de maturidade *sui generis* a todos, à medida em que dá a oportunidade de, a partir das experiências singulares trazidas por cada um, se promover um choque cultural que, sem dúvida, configura-se como fundamental para a produção de novos conhecimentos.

A Cultura Amalgamando a Metodologia

A experiência de colocar para conviver em coletivo um grupo de 100 (cem) pessoas por um período em torno de 20 (vinte) dias por bimestre, durante três anos, aparentemente pode parecer interessante, todavia, quem se propõe a tal empreitada deve ter em mente o grau de problemas que isto vai acarretar, os quais são de várias ordens; alguns podem ser previstos na racionalidade acadêmica; outros terão que ser administradas à medida que forem surgindo.

Podemos de antemão prever que, por se tratar de educação de jovens e adultas, questões como geração, sexualidade, raça, gênero, religião são previsíveis. No caso em questão, as diferenças culturais, por se tratar de um grupo numeroso, agudizam-se mais ainda quando adicionamos o condicionante migração, haja vista que uma grande parcela dos educandos do projeto têm origem familiar nos diversos estados da federação, o que traz em si comportamentos os mais diversos, sejam em relação aos gostos musicais, alimentares, artísticos, etc.

Este ângulo conflituoso se apresenta não só quando se trata dos educandos, mas também em relação aos educadores, bolsistas, coordenadores, os quais têm que aprender a conviver em grupo com comportamentos os mais diversos, indo de encontro à concepção freireana de educação que compreende o conflito como a oportunidade para a construção do conhecimento, o qual não se dá a partir de prescrição, mas ocorre através de algo entranhado nos sujeitos, cabendo a estes a escolha coletiva de forjar a melhor forma de intercomunicarem-se e, nesse processo, construir e reconstruir os saberes e, por conseguinte, a sociedade. Freire (1980, p. 43) nos ajuda a compreender isto afirmando que é

A partir das relações do homem com a realidade, resultante de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor.

Dessa forma, o processo educativo se organiza valorizando o cotidiano dos sujeitos, combinando o formal com informal, dando ênfase à vivência social dos indivíduos de modo que estes possam articular a experiência escolar com o cotidiano, como bem destaca Afonso (2001, p. 31):

Nesse sentido é importante salientar que o campo da educação não escolar (informal e não-formal) sempre existiu com o campo da Educação escolar, sendo mesmo possível imaginar sinergias pedagógicas muito produtivas e constatar experiências com interseções e complementaridades várias. O exemplo mais evidente pode ser dado pela educação familiar que inscrevendo-se genericamente no campo da educação informal, continua a ser pensada como decisivo para a construção dos percursos da escolarização.

Compreender esta articulação entre o formal e o informal se apresenta como dimensão fundamental para a construção de um saber que consiga romper com o mero adestramento, dando ao indivíduo oportunidade de compreender que a experiência é um elemento fundamental para o processo ensino aprendizagem e que ela é a matéria prima para a sistematização do saber exigido pela dinâmica acadêmica.

Em se tratando dos trabalhadores do campo, compreender esta dinâmica é bem mais exigida, uma vez que a história da educação tem privilegiado o urbano em detrimento do rural, esquecendo-se que a cultura é em si mesma a condição para que homens e mulheres sejam capazes de dirigir seus destinos, ou seja, num sentido mais amplo, cultura é o processo de humanização do homem, como afirma Brandão (1985, p.24)

Ser sujeito da história e ser agente criador da cultura não são adjetivos qualificadores do homem. São o seu substantivo. Mas não são igualmente as suas essências, e sim um momento do seu próprio processo dialético de humanização. No espaço de tensão entre a necessidade (as limitações como ser da natureza) e a liberdade (o seu poder de transcender ao mundo por atos consciente de reflexão), o homem realiza um trabalho único que, criando o mundo da cultura e fazendo a história humana, cria a própria trajetória de humanização do homem.

O Processo metodológico desenvolvido pelo Magistério da Terra tem buscado se fundamentar nesta dinâmica conflituosa do fazerem-se homens e mulheres cotidianamente através da cultura. Isto é mais evidente na convivência cotidiana dos sujeitos que, ao mesmo tempo em que têm a necessidade de se introduzir elementos da racionalidade do conhecimento historicamente acumulado, não abrem mão de sorverem o aprendizado que vai surgindo das relações difusas da convivência com o grupo ao qual pertencem. Assim, hábitos alimentares, musicais, danças, teatros, místicas são vivenciados com o intuito de serem

refletidos de forma coletiva, com o propósito não só do aprendizado, mas também do respeito mútuo.

Educação para quê?

Numa sociedade estratificada como a brasileira, os filhos dos trabalhadores são incentivados a se prepararem para o manuseio das ferramentas, o que tem exigido dos educandos oriundos das classes menos favorecidas um processo educativo fundado em elementos pragmáticos que são voltados apenas para o adestramento, para o desenvolvimento de tarefas específicas. Esta dinâmica tem produzido uma escola dual, onde aos filhos das classes mais abastadas são dados instrumentais para se apropriarem de conhecimentos que lhes permitam atuarem como dirigentes nos mais diversos ramos da sociedade, enquanto que aos trabalhadores o saber se dá de forma difusa, mesmo a operacionalização dos equipamentos, quando são apreendidos, não são de maneira aprofundados, de modo que haja um empoderamento das experiências, compreendendo-as como elementos que permitam focar a teoria, permitindo a compreensão mesmo do conhecimento enquanto tal.

Em outras palavras, a dualidade da escola continua presente mesmo quando a intencionalidade não está clara; isto tem contribuído para a elaboração de um discurso passado ao senso comum que estabelece uma separação entre o saber fazer e o saber ser. Discurso este que não só contribui para a elitização do conhecimento, mas também para aumentar o fosso entre as classes sociais no país.

Em se tratando do trabalhador do campo, esta dualidade é muito mais patente e se materializa no discurso do aprender a “assinar o nome”, exigência que vem de uma realidade histórica que impunha aos analfabetos inclusive não ter o direito de escolher seus representantes pelo voto. Neste sentido, a reflexão de Paiva (1987 p. 297) é emblemática, ao afirmar que

A mobilização brasileira em favor da educação do povo, ao longo de nossa história, parece realmente ligar-se às tentativas de sedimentação ou de recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas, fora ou dentro da ordem vigente entre nós. Os impedimentos criados ao voto do analfabeto estão na raiz das tentativas de transformar a sociedade através da educação, sempre que se acreditou ser possível a conquista do poder político através

de eleições. Mas a educação também passou a ser vista como instrumento de mudança das estruturas da sociedade e de tomada de poder, quando a diferença ideológica se configurou com nitidez entre nós e os grupos contrários a ordem vigente.

Apesar de focado em outras dimensões, entre elas o reconhecimento da necessidade de universalização da escolarização como condição *sine qua non* para o desenvolvimento do país, a educação hoje ainda continua ocorrendo de forma dual. Contudo, é interessante afirmar que existem diferenças significativas em relação ao mero “assinar o nome”, à medida que há um reconhecimento da própria ordem vigente da necessidade de homens e mulheres de todas as classes adquirirem um aprendizado para além das exigências da mera alfabetização.

Em se tratando daqueles que acreditam na necessidade de romper com o padrão societário vigente, compreendem ser impossível vislumbrar isto sem uma escolarização massiva e qualificada, que se apresente com maior robustez, de modo a combinar o saber fazer com o saber ser como algo a ser conquistado por todos. É bem verdade que a idéia de produtividade ainda é a centralidade do debate pela educação, porém fica evidente que há um consenso quando se busca a universalização do ensino, muito embora o Estado ainda seja dúbio em relação a isso, quando não consegue apresentar um ordenamento político claro em relação ao tema. Aí é que imaginamos ser de fundamental importância, além da mobilização da sociedade civil, suas experiências, de modo a se buscar uma nova hegemonia no que tange ao processo de escolarização, fazendo com que este seja o mais democrático possível.

O que se tem observado na atualidade é que a própria dinâmica da sociedade tem demandado um maior número de informações e ao mesmo tempo de qualificações dessas informações; assim, mero adestramento não permite que se manuseie de forma correta os equipamentos, isto em si já seria um avanço. Por outro, lado a sociedade civil vem demandando um processo educativo sistemático capaz de instrumentalizar o sujeito para exigir de forma contundente uma sociedade mais justa, de modo que o acesso aos bens simbólicos não seja destinado apenas a uma pequena elite.

As experiências colocadas em prática pela sociedade civil hoje em grande medida trazem em si também uma marca interessante, que é a tentativa de transformar-se em laboratório para serem apropriadas

pelo Estado, transformando-se em políticas públicas, ou seja, as entidades reconhecerem que o papel de resolver o problema da educação é do Estado, cabendo a estas apenas contribuir para que isso seja feito de forma democrática e com qualidade.

Em se tratando do Magistério da Terra, há uma grande expectativa de formatar uma dinâmica política que seja consolidada para a formação de professores para atuar na área rural, levando em conta a problemática vivenciada pelo campo no Brasil, sobretudo no que diz respeito a currículo, calendário, questões culturais, articulação formação profissional e propedêutica.

Um Breve Comentário a título de Conclusão

Está claro para o Estado brasileiro que é impossível um desenvolvimento com justiça social sem que haja uma universalização das políticas públicas, em particular a escolarização massiva e de qualidade para toda a população. Esta compreensão hoje é vista pelo Estado em todas as suas dimensões não apenas por aqueles que têm como horizonte a mudança do *status quo*. Porém, aqueles que estão engajados na luta por uma sociedade mais justa devem aproveitar esta onda interessada da sociedade vigente para construir caminhos que vão além do discurso desenvolvimentista do capital.

A sociedade civil tem apontado algumas pistas, sobretudo, quando se trata da educação do campo. É preciso, no entanto, que tenhamos clareza que estas pistas só serão realmente validadas se tiverem como intuito sua transformação em política de Estado.

As experiências de educação do campo, incluindo o Magistério da Terra que estamos desenvolvendo, apontam-nos que é necessário levar em conta o cotidiano do campo. Para isso, devem-se considerar não só os conteúdos, as metodologias, mas também um calendário que combine o processo educativo com questões sócio-culturais e de trabalho das populações do campo. Em outras palavras, há necessidade de construção de uma outra racionalidade para a escola do campo; para isso, o professor ocupa lugar central. O que faz com que sua qualificação seja primordial.

Aqui a compreensão da qualificação do educador tem que romper com as barreiras tradicionais e tornar-se engajada. Em outras palavras, a construção deste “saber” ensinar tem que estar calcada na idéia de troca,

ou seja, uma profissionalização de quem acredita na conquista do outro para solidificar uma outra maneira de ver o mundo, onde o grande desafio é se dar conta de que se está nele. Os educadores, desta forma, devem estar sempre abertos para trocar sabedorias que vão desde a maneira de como se ministram os conteúdos, passando pela avaliação e, sobretudo, aprendendo que o conhecimento do outro é a matéria-prima inicial para esta capacitação.

Podemos afirmar de forma preliminar que o processo de formar educador, tendo como propósito a dinamização do conhecimento, deve se dar de maneira que estes novos educadores, quando estiverem exercendo sua profissão, sintam a responsabilidade em sua ação, compreendendo que, em qualquer profissão que atuem um dia, poderão ser chamados a ensinar, sejam eles carpinteiros, engenheiros, médicos, pedagogos ou agricultores; cada um tem seu momento de educador. Daí ser fundamental que aqueles preparados especificadamente para a profissão de educador tenham isto muito claro.

Referências bibliográficas

AFONSO, J. A. **Os lugares da educação**. In: *Educação não-formal: cenários de criação*.

BRANDÃO, C. Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

SAVIANI, Demerval. **O trabalho como princípio educativo: as novas tecnologias**. In: FERRETI, Celso et. al. (Org). *Tecnologias, trabalho e educação: um debate disciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, G. P. **Trabalho, educação e desenvolvimento: o norte da educação da CUT na Amazônia**. Tese (Doutorado), 2005. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SIMSON, O. R. M. (Org) *et al.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

TRABALHO, CULTURA E EDUCAÇÃO: REFLEXOS NA JUVENTUDE DO CAMPO EM PROJETOS DE ASSENTAMENTOS NA AMAZÔNIA PARAENSE

Gilmar Pereira da Silva
Maria do Socorro Dias Pinheiro

Introdução

A juventude do campo vem sendo influenciada pelas precariedades sociais que repercutem na ausência de políticas públicas e de desenvolvimento sustentável e solidário para as populações do campo. Dentro dessa realidade, suas famílias têm procurado resistir na terra, mas essas situações têm contribuído para que jovens repensem o seu futuro. É difícil até sonhar ou definir uma carreira profissional, por conta das dificuldades que se materializam na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção, no atendimento à saúde, assistência técnica, financiamento, educação básica e superior. A juventude – embora domine algumas técnicas do trabalho no campo – pensa em procurar outra função na vida, tomando caminhos arriscados frente aos desafios e incertezas da contemporaneidade, agravando-se com o processo de alienação ocasionados pelo olhar atrativo dos centros urbanos.

1. A identidade cultural da juventude do campo

O projeto em desenvolvimento atende jovens oriundos da realidade do campo, em áreas de assentamentos de seis municípios da região nordeste e sudeste do Pará: Pacajá, Novo Repartimento, Goianésia, Breu Branco Tucuuruí e Baião, constituindo um grupo de educandos do ensino médio – Magistério da Terra – PRONERA – Pólo de Tucuuruí.

Dados levantados pelo PRONERA revelam que a maioria desses jovens são filhos de migrantes de diversas regiões brasileiras, que vieram para Amazônia paraense, influenciado pelos grandes projetos implantados na região, como a hidrelétrica de Tucuuruí, as madeireiras e mineradoras (de alumínio, ferro, bauxita, ouro, etc.), e ainda pela propaganda de *terra sem homens para homens sem terra*, um lema utilizado na década de 70 pelos militares, para povoar a Amazônia.

O interesse dos que migraram para a Amazônia paraense sempre foi diferenciado e a frase **buscar melhores condições de vida** – mencionada diversas vezes, nos trabalhos realizados pelos nossos discentes – pode ser interpretada pelo menos de duas formas: uma seria a luta por um pedaço de terra, para trabalhar e viver dignamente com a família, respeitando a biodiversidade natural da Região; outra seria a exploração dos recursos naturais tendo em vista, o enriquecimento próprio, a qualquer custo. Marx (1991) nos faz pensar que houve momentos na história humana que as pessoas produziam coisas diferentes umas das outras e trocavam sem que precisasse do trabalho de outros para essa atividade mercantil. Com o capitalismo a troca dá origem à divisão do trabalho limitado pela expansão do mercado e por uma atividade humana mecânica.

A sociedade produz o homem sendo ela também produzida por ele. Dessa forma, afirma Marx (1991) que o indivíduo é um ser social por interagir com a natureza e com os outros homens coletivamente não só através da atividade material, mas também por meio da linguagem. O ser humano, num conjunto das relações de uns com os outros, apropriando-se seu ser de forma totalizadora, de modo que “seu comportamento frente ao objeto é a manifestação da efetividade humana, eficácia e sofrimento humano”. (Marx, 1991, p.171).

O pensamento marxista nos faz refletir sobre os agricultores nesta nova conjuntura social, os quais se deparam com inúmeras dificuldades referentes às condições de estrada e transporte, o aparecimento de doenças, como a malária e ao mesmo tempo a ausência de atendimento à saúde, falta escola em alguns locais ou onde existe, às vezes, é uma escolarização de má qualidade, entre outras.

Muitos migrantes guardam na memória suas raízes culturais influenciadas pela educação que recebem do lugar de origem permitindo essa transmissão às novas gerações. E ao residirem em meio a uma cultura de migrantes brasileiros com suas diferentes culturas interagem uns com os outros, sem perda de sua cultura identitária, das quais os jovens são portadores. *Isso os torna diferentes na música, na dança, na alimentação, no modo de vida, na linguagem, na religiosidade, na habitação, no trabalho, nos hábitos e costumes.* (Luzenir O. Araújo, estudante do PRONERA do Tuerê).

Essa variedade de culturas, de identidades, caracterizadas pelos hábitos, costumes e modos de viver de um povo, representa também

sua concepção de mundo compreendido na forma de pensar e agir desses povos, de tal maneira que, às vezes, surgem conflitos ideológicos causados pela visão etnocêntrica em relação ao outro, em relação aos que não pertencem à mesma cultura, ao mesmo Estado ou região, provocando uma ótica estereotipada, cuja definição é interpretar o outro como sem cultura, o atrasado, etc. Neste sentido, Freire sugere:

Mudança cultural que implica pensar criticamente a estrutura social para tentar descobrir a forma pela qual se constitui [...] Nas permanentes relações homem-realidade, homem-estrutura, realidade-homem, estrutura-homem origina-se a dimensão do cultural que em sentido amplo, antropológico-descritivo, é tudo o que o homem cria e recria. (Freire, 2007, p. 36).

O fato enunciado por Freire ocorre, no contexto das regiões brasileiras, perpassando diferentes espaços, adentrando nas diferentes dimensões sociais, entendidos nos diversos valores culturais explícitos, nos assentamentos entre os sujeitos na disputa e na resistência pela conquista da terra, pelo direito a uma vida de dignidade. Isso fortalece os pequenos agricultores através de associações, sindicatos, cooperativas e outras para sobrevivência na terra. Os agricultores compreendem através da educação trabalhada por suas organizações sociais do campo, que suas diferenças culturais devem ocasionar respeito mútuo à diversidade cultural, pois, quando os pequenos brigam entre si, não conseguem pensar conscientemente o mundo em seu entorno, não se articulam para buscar melhorias para o seu assentamento.

Outra questão que merece reflexão é sobre quem ganha com a divisão entre os assentados na terra? Certamente não são os agricultores. Para a classe dominante, quanto mais o povo do campo estiver dividido entre si, melhor para eles, que não serão pressionados por nada. Portanto, a força do trabalhador do campo está na sua organização, na união pela busca de direitos e nunca na divisão entre si.

Entende-se que, em alguns aspectos, essas diferenças favorecem também a perda de algumas tradições e de valores regionais. A mistura com outras culturas provoca modificações culturais, resistência e conflitos, até que se gere uma nova consciência de que todos os elementos presentes nas diferentes culturas são relevantes para melhorar a convivência e a integração destes sujeitos nos diversos Projetos de Assentamentos.

As relações interculturais, comuns em lugares que reúnem povos de realidades diferentes, apesar das dificuldades, podem ser compreendidas como um fenômeno importante para o enriquecimento cultural desses povos, também oriundos de situações miseráveis na conjuntura social. Deve-se ter clareza que o maior adversário do povo do campo é o capitalismo selvagem, que deixa uns à margem da sociedade. Não são as suas diferenças culturais, porque em nenhum lugar ninguém é igual a ninguém. Os interessados para que se tenha esse pensamento de iguais são os detentores do poder.

O Brasil é um país culturalmente muito rico. Melhor ainda quando é possível reunir essa diversidade em uma só localidade, podendo gerar novas experiências de aprendizagem e enriquecimento de saberes interculturais. As pessoas da região já citada – em seus Projetos de Assentamentos – são de diversos lugares. Possuem uma cultura própria resultante de sua educação, caracterizando a construção de uma identidade ímpar, mas influenciada também pelas relações de proximidade e de convivência com outros grupos de migrantes, que os faz forjar novas maneiras de viver e conseqüentemente novas culturas.

2. Práticas produtivas dos projetos de assentamentos

Os assentamentos são constituídos de povos de diferentes regiões brasileiras. Muitos vieram com experiência no trabalho da agricultura familiar, uma prática que contribui para sustentação dessas famílias. Assim, nos assentamentos, as práticas produtivas mais comuns são: o plantio de arroz, feijão, milho, mandioca, banana, café, cacau e de pequenas criações de bovino, aves e suíno. *Mas existem pessoas que estão fazendo carvão vegetal.* (Célia Farias, P. A Alcobaça, município de Breu Branco, PA).

A pesquisa nos mostra que essas práticas produtivas geralmente envolvem todos os membros da família desde os mais velhos aos mais jovens que demonstram terem conhecimento de algumas técnicas desenvolvidas na agricultura familiar, como revela um dos jovens entrevistados pela estudante Creuza Maria V. da Silva, de um dos assentamentos.

A minha família cultiva o arroz, o feijão, o milho, a mandioca e também o cacau que cada vez mais tem nos ajudado. A cada ano que se passa as pessoas conseguem novas técnicas do cultivo do cacau. Tem

também o açaí que está sendo plantado. Pois, apesar de existirem, muitos açaizais nativos, ainda corremos o risco de alguns anos a seguir perdermos ele por causa do extrativismo e por isso muitos estão plantando, até porque ele é um ótimo produto para o mercado. (Obniel).

A fala transcrita acima nos mostra uma experiência desenvolvida, apontando inovações como o plantio do açaí, como contribuição para melhoria da renda e sustentação da família do campo. Cabe aqui destacar a função da juventude, nessa relação entre educação e o trabalho no campo.

3. A juventude e sua relação, com o mundo do trabalho

A pesquisa mostra que a juventude do campo convive numa realidade diferenciada daqueles que residem nos centros urbanos. Na infância, começam aprender as primeiras atividades do trabalho na agricultura, ajudando os pais no plantio, na capinagem, na colheita e venda dos produtos da agricultura ou contribuindo nas tarefas domésticas.

Algumas comunidades, além das atividades acima, desenvolvem outras práticas produtivas, tais como o artesanato, o comércio e a pecuária. Fabricam produtos de artesanato como bordados, pinturas, crochê, guardanapos, tapetes, bolsas e outros. Além da produção de artesanato e da comercialização dos produtos da agricultura, existem nos assentamentos outras formas econômicas como a venda dos produtos farmacêuticos, roupas, sapatos e uma variedade de outros produtos industrializados.

A criação de animais é outra atividade importante nos assentamentos, constituindo uma prática de trabalho das famílias do campo. Mesmo assim é possível verificar que não tem sido suficiente para sustentabilidade familiar, o que nos faz observar que, devido às dificuldades financeiras e para ajudar na renda familiar, os jovens agricultores se vêem obrigados a trabalhar como vaqueiros nas propriedades dos grandes pecuaristas ou nas madeireiras. Os depoimentos colhidos pelas nossas estudantes (Creuza Maria V. da Silva e Luzenir de O. Araújo) em um trabalho realizado no Tempo Comunidade ilustram bem nossa afirmação ao mesmo tempo que aponta o desejo de fugir da vida no campo.

Os jovens daqui trabalham na agricultura, pois não existem muitas oportunidades de um emprego com salário. (Jheny)

.....

Eu trabalho na agricultura com minha família. À medida que fui crescendo foi o que aprendi por ser filho de uma família do campo. Moro com meus avós desde criança, eles são tudo na minha vida. Só que não pretendo viver como eles sempre na agricultura, o que eu quero é ter outra forma de trabalho, como por exemplo um supermercado. (Claudionor Ferreira)

.....

Eu moro com minha família. Sempre morei no campo, trabalhando com meu pai na agricultura. Porém, estou estudando e pretendo mudar a minha vida no futuro. (Antonio S. dos Santo)

.....

Eu ajudo meu pai na agricultora. Levamos uma vida muito dura. Eu queria muito, mais muito mesmo, sair dessa vida. Desde que nasci moro no campo com minha família. Estudar sempre foi meu sonho, mas não foi possível aprofundar e por isso não sei o que será o meu futuro. (Luzenir Araújo)

.....

Eu trabalho na agricultura, estou casado há um ano. Os meus pais sempre trabalharam e moraram no campo, por isso foi isso que aprendi a ser, já tentei outros meios, mas não deu certo, acho que o meu futuro está aqui no campo. (Antonio S. de Carvalho)

Esses depoimentos revelam em primeiro lugar o pensamento de uma juventude que desconhece o seu futuro, vive caminho de incertezas, principalmente por ter-lhe sido inculcada uma ideologia de que o campo não é lugar para se morar. Muitos entendem que o melhor espaço para viver está na zona urbana, considerada por estes um mar de rosas, quando na realidade enganam-se, uma vez que o urbano não apresenta todas estas maravilhas. Primeiro porque não comporta todos, sem contar

com os agravantes problemas sociais, econômicos, culturais e ambientais. Considera-se, ainda, que a vida de muitos na cidade é de extrema miséria, que além de não terem emprego, não possuem condições necessárias para se manter.

Sabemos que a cidade abriga, na atualidade, a maior população do planeta, que nos leva a crer que, na lógica da capital, jamais haverá emprego para todos. Nem mesmo para muitos daqueles que conseguiram estudar. Analisando assim, cabe questionar: Quais serão os motivos que fazem os jovens do campo pensarem em mudar o seu campo de trabalho? Como a escola tem trabalhado as questões referentes à profissionalização da juventude do campo?

Acreditamos que uma das razões pode ser compreendida no pensamento expresso pela concepção marxista, que elabora sua crítica referente ao positivismo, denominada por ele de ciência da renúncia, que provoca certas privações pela ausência de recursos financeiros suficientes para satisfazer as necessidades vitais humanas, como o comer, o beber, vestir e ter momentos de lazer e cultura.

Marx (1991) retrata ainda que nessa realidade econômica é sugada toda força humana e em troca é dado ao trabalhador um salário para recuperação apenas das forças perdidas, mas, que com este salário seu poder de compra é limitado. Para o capitalista do campo ou cidade, “o trabalhador só deve ter o suficiente para querer viver e deve querer viver para ter”. (p.178).

4. Juventude: desafios e perspectivas da educação do campo

No que concerne ao contexto educacional, os trabalhos do Tempo Comunidade realizados pelos discentes em seus assentamentos, nos revelam um quadro educacional bastante preocupante. Os dados têm nos possibilitado compreender a funcionalidade das escolas de alguns assentamentos com os níveis da educação básica (infantil, fundamental e médio), sendo possível verificar que a precariedade do ensino inicia na estrutura física, já que algumas escolas não possuem prédio próprio, funcionando em locais inadequados tais como barracões, residências com cobertura de palha, cavaco de madeira, ou telhas de brasilite, algumas sem parede e com piso de barro batido ou assoalho de madeira, havendo falta de energia elétrica, problemas de água potável, ausência de sanitários e ainda poucas carteiras para os discentes se acomodar e

desenvolverem as atividades escolares observa-se, enfim, que a educação ofertada para crianças e adolescente na primeira fase do ensino fundamental (1ª a 4ª série) nas áreas de assentamento destes municípios é realizada em classes multisseriadas.

Essa realidade precisa ser associada às precárias condições de vida e de exclusão em que essas populações se encontram, destacando o isolamento sócio-político e geográfico e, conseqüentemente, cultural.

Um dos fatores favoráveis a essa inércia que atinge principalmente a juventude é a ausência de políticas públicas para os jovens do campo, que gera uma desesperança na melhoria na qualidade de vida, bem como a ausência da capacidade de sonhar dos pais. “Todos vieram para terra em busca de *melhores condições de vida*”. Uma frase carregada de significado, que expressa sentimento, valor, respeito à vida do camponês, busca de dignidade, financiamentos para agricultura familiar, estradas asfaltadas para permitirem o escoamento da produção, saúde e educação para todos.

Outro problema se dá no campo educacional, onde é possível destacar um currículo fragmentado, descontextualizado, com características urbanocêntricas que, ao invés de desvelar os problemas do povo do campo, oculta essa realidade, sendo lembrada de forma estereotipada ou como algo pertencente ao folclore brasileiro, especialmente no período das festividades juninas, o que nos faz refletir com Freire (2007), quando nos afirma que *nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem de uma análise sobre suas condições culturais*.

Baudelot e Establer acrescentam a desconexão entre teoria e prática, cujo resultado constitui insucesso em nossas escolas, permeando ensinamentos ideológicos incapazes de articular de forma sistemática o conhecimento. Podemos observar esta escola como reprodutora e conservadora da realidade, constituindo ao mesmo tempo uma ameaça, mas é também o espaço de luta e progresso, na medida em que espalha uma cultura fictícia e verdadeira.

Stela Santos (2001), pesquisando o currículo (in) visível na educação da roça, no Estado da Bahia, apresenta um debate mencionando que as origens de muitos problemas curriculares encontrados na realidade das escolas da roça retratam a nossa história. E a sociologia, que contribui para interpretar os problemas da sociedade

poderá auxiliar na transformação. Isto quer dizer o diálogo com as próprias referências dos professores que labutam arduamente numa sociedade que silencia e nega marcas presentes nas forças existentes.

Entendendo que uma escola pode contribuir para construção de novos valores sociais, para a população do campo, deve haver um currículo que respeite as diferenças culturais das populações em seu contexto social; ao mesmo tempo deve dialogar com os sujeitos sociais, abordando conteúdos relacionados à vida do trabalhador do campo, inclusive apresentando diferentes horizontes para que a juventude possa estudar, profissionalizar-se e decidir conscientemente – não por inculcação ideológica – qual será seu espaço de atuação profissional, pois “quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa, esse alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos”. (FREIRE, 2007)

Entendemos que nosso desafio é confrontar o saber da vida com o saber científico. É desafiar-se a entender criticamente que o ato de ensinar exige confronto com o cotidiano vivido pelos alunos, pela escola, imposto pelo sistema educacional em si, pela sociedade e sua complexidade, mas ao mesmo tempo se conscientizando do compromisso com a construção do conhecimento, compreendendo que as contradições entre teoria e prática são conflitos históricos que marcaram a realidade das populações do campo e os fazem muitas vezes se sentirem inferiores. As reflexões aqui colocadas nos exigem estudo para desempenhar a função docente dentro de um cenário educacional de lutas e reivindicações dos trabalhadores do campo que vêm se consolidando através de novas propostas de educação.

Considerações finais

O artigo aqui elaborado nos faz crer que a situação da juventude do campo merece ser questionada e analisada, culminando em ações efetivamente concretas, que devem ser desenvolvidas por organizações sociais e governamentais, para que se possam alterar os dados estatísticos relacionados à juventude do campo sem terra, sem educação e em grande parte sem trabalho. É urgente e necessário potencializar ações com vistas à qualidade da educação ofertada às populações do campo.

Como nos afirma Freire, não se transforma o mundo somente com educação, mas também não se faz sem ela. Os jovens do campo desejam estudar, profissionalizar-se seguir uma carreira. O contexto do campo tem necessidade de diversos profissionais para atuar nesta área, falta apenas oportunidade.

É evidente que somente a educação, por si só, não resolverá os problemas da juventude. São necessários outros benefícios nas áreas de assentamento bem como na região, para que as populações que optaram em residir e trabalhar no campo vivam com mais dignidade.

Referências bibliográficas

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

MARX, K. **Terceiro manuscritos**. [Propriedade privada e trabalho]. In: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 163-208.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

SNYDERS, G. **Escola, Classe e Luta de Classes**. São Paulo: Centauro, 2005. p.17-32; 45-84; 135-160; 275-295.

VIGHI, Cátia Simone Becker. **A alfabetização na zona rural: Construção em três gerações**. Belo Horizonte: Anais do 2º Congresso.

GESTÃO ADMINISTRATIVA DE PROJETOS COMO UM INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Maria de Nazaré Cunha de Araújo

A vida de todo homem chega aquele momento especial em que figurativamente lhe tocam no ombro e lhe oferecem a oportunidade de realizar algo muito especial, uma coisa única em sua vida e ajustada ao seu talento; que tragédia se esse momento vier a encontrá-lo despreparado ou não qualificado para a tarefa que representaria o seu melhor momento. (Winston Churchill)

Introdução

Neste artigo são apresentadas as noções fundamentais relacionadas à gestão de projetos e, mais especificamente, do projeto Magistério da Terra – Ensino Médio – Modalidade Normal, do Pólo Tucuruí, que abrange os municípios de Tucuruí, Breu Branco, Baião, Goianésia, Novo Repartimento e Pacajá. Objetivamos oferecer uma visão global dos conceitos e definições de gestão geralmente aceitos, com o detalhamento e adaptação às necessidades práticas, consideradas as especificidades da região em que se realiza o projeto, o público alvo, as dificuldades, desafios e recompensas.

Aspectos gerais de um Projeto

Projeto pode ser caracterizado por um conjunto de atividades interrelacionadas, visando a um objetivo comum. Caracteriza-se, ainda, por ser executado dentro de um determinado prazo e conforme um custo previamente estimado (Casarotto, Favero & Castro, 1999).

Por serem atividades geralmente não repetitivas, complexas e dinâmicas, as características de gerenciamento de projetos diferem muito da administração tradicional de atividades de rotina. Portanto, projeto é um empreendimento único, com começo e fim, conduzido por pessoas para o alcance de metas estabelecidas, com parâmetros de custo, tempo e qualidade. Já o gerenciamento de projetos é a reunião de pessoas, sistemas e técnicas para se alcançar com sucesso os objetivos previamente traçados.

Projeto é, enfim, um empreendimento temporário que apresenta um conjunto de atividades ou medidas planejadas para serem executadas com:

- a. responsabilidade de execução definida;
- b. objetivos determinados;
- c. abrangência (ou escopo) definida;
- d. prazo delimitado;
- e. recursos específicos.

Além disso, um projeto é caracterizado por **criar algo novo**, algo que não havia sido feito antes da mesma maneira. E esse é o principal desafio.

Um projeto depende de **recursos**, como qualquer atividade. Para realizar um planejamento realista, a dimensão dos recursos precisa ser conhecida para não correr o risco de se fazer um planejamento fictício.

Os recursos necessários não se restringem apenas aos financeiros. Na maioria das vezes, o fator decisivo são os recursos humanos adequados.

A **Administração de Projetos**, também denominada Gerência de Projetos, trata das estratégias e das ações que serão realizadas para atingir o objetivo e como os recursos disponíveis serão utilizados. Permite que um projeto seja feito com boa qualidade, dentro do prazo e orçamento previstos, que atenda às expectativas do beneficiário e consiste na repetida execução de cinco atividades: planejar, organizar, integrar, medir e revisar, donde:

Planejar é estabelecer objetivos claros e detalhados que serão alcançados entre a situação atual e objetivo final, juntamente com uma definição do trabalho necessário para alcançar esses objetivos.

Organizar é fazer o levantamento dos recursos necessários para pôr em prática o trabalho especificado no planejamento numa estrutura eficaz.

Integrar é manter a unidade e a livre operação da estrutura de recursos, principalmente os elementos humanos, durante a real execução do planejado.

Medir é obter uma contínua realimentação sobre o andamento do que foi planejado.

Revisar é modificar o plano, a organização e, possivelmente, os objetivos para acomodar as discrepâncias reveladas pela medição.

A “receita de bolo” acima dá um indicativo da atividade de gerir um projeto. Mas, evidentemente, a atividade é bem mais complexa, porque nem sempre conseguimos prever todos os problemas que podem ocorrer na execução de um projeto e nem podemos antecipar o comportamento e motivação da equipe, questões climáticas e outros fatores internos e externos ao longo do tempo.

Trataremos aqui da gestão administrativa, física e financeira de um projeto financiado pelo Governo Federal, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, nas regiões Sudeste e Nordeste do Estado do Pará, destinado aos assentados da reforma agrária e seus descendentes, que tem como principais parceiros os Movimentos Sociais e Sindicais, as Instituições Públicas de Ensino e o Incra.

Podemos descrever esta atividade numa seqüência de eventos anteriores, apresentados a seguir:

1. Os Sujeitos do Campo, tendo o seu direito à educação vilipendiado, organizam-se em Movimentos Sociais para reivindicar os seus direitos.
2. Os Movimentos Sociais e Sindicais mobilizam-se e fazem gestões junto ao poder público para que sejam atendidas as justas reivindicações de sujeitos do campo.
3. O Poder Público cria essas condições, através de programas de educação voltados para o campo.
4. Os Movimentos Sociais realizam o levantamento da demanda e encaminham tal reivindicação ao Incra e a instituições públicas de ensino (no caso presente, a Universidade Federal do Pará – UFPA).
5. As reivindicações sensibilizam o Programa de Educação Cidadã, composto de grupos de estudos e pesquisa voltados para a educação do campo, tais como GEPERUAZ (Grupo de Estudo e Pesquisa de Educação Rural da Amazônia – UFPA/Centro de Educação) e GEPECART (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Região Tocantina – Campus Universitário do Tocantins/Cametá), EducAmazônia, entre outros. Os participantes desses Grupos buscam o programa de educação voltado para o campo que seja adequado ao público

alvo (no caso presente o PRONERA). Identificado o programa, elaboram o **Projeto Político Pedagógico – PPP** envolvendo a região que reivindica o Projeto-Curso.

6. A seguir, tomando por base o valor aluno-ano ofertado pelo Incra/PRONERA, são elaborados os **planos de trabalho e de aplicação**, que nortearão a distribuição de recursos do projeto. O Plano de Trabalho apresenta um resumo do projeto, considerando justificativa, metodologia, metas e objetivos, um cronograma das atividades a serem desenvolvidas e a distribuição de recursos entre rubricas. O Plano de Aplicação é voltado para a descrição de despesas distribuídas entre rubricas e os anos de realização do projeto.
7. O Projeto é encaminhado à Coordenação Nacional do PRONERA, através de um representante regional, que o analisa e aprova se o mesmo está de acordo com as diretrizes do programa e se há recursos para ampará-lo.

As atividades de gestão administrativa, física e financeira têm início a partir do item seis. Após a aprovação do Projeto é elaborado o Termo de Convênio entre as instituições envolvidas (FADESP, UFPA E INCRA), que é um documento que afirma a transferência de recursos do governo para uma outra instituição. Assinado o Termo de Convênio, são empenhados os recursos destinados à primeira fase do projeto e posteriormente liberados.

Partícipes do Termo de Convênio

Concedente: é a instituição que participa do convênio, responsável pela transferência de recursos financeiros que serão usados para atingir o objeto do convênio; no nosso caso representado pelo Incra.

Proponente: é a instituição que propõe o projeto, recebe e administra os recursos que viabilizam a execução do trabalho que é objeto do convênio; no nosso caso, a proponente é a Fundação de Amparo ao Desenvolvimento da Pesquisa – FADESP.

Interveniente: em alguns convênios existe esse termo, que indica uma instituição que concorda com os termos do convênio ou assume alguma responsabilidade no desenvolvimento do projeto. No nosso caso é a Universidade Federal do Pará – UFPA.

Após a liberação dos recursos, a Coordenação reúne com os movimentos sociais e sindicais para apresentação do Projeto e definição de datas para seleção dos educandos que comporão as turmas propostas, de acordo com o projeto aprovado. Concomitantemente ocorre a seleção de alunos universitários do campus da UFPA em município pólo, para atuar como bolsistas. Realizadas as seleções são efetivadas as matrículas dos educandos e definida a data para início do curso.

O Projeto-Curso do Pólo Tucuruí consta de uma programação curricular a ser desenvolvida em 36 meses, com 12 etapas presenciais e 12 etapas à distância, totalizando 3.200 horas, distribuídas em Tempo Escola e Tempo Comunidade, já que adota a metodologia de alternância¹.

Para o presente projeto, o Campus eleito na região foi o de Cametá, por oferecer cursos de graduação nas áreas de Licenciatura, inclusive Pedagogia. De lá foram selecionados os alunos universitários para atuar como bolsistas.

Distribuição de recursos

O valor aluno/ano ofertado pelo PRONERA por ocasião da aprovação do projeto foi de R\$ 3.100,00 (três mil e cem reais). Houve oferta, de acordo com a demanda, de 100 vagas, preenchidas em duas turmas.

Compete à gestão administrativa, entre outros, a distribuição e controle do montante a ser liberado para execução do projeto, assegurando a efetiva e regular gestão dos recursos públicos, em benefício da sociedade. De acordo com o definido pelo Pronera, são admitidos na distribuição dos valores os seguintes itens de despesa:

a) Recursos Humanos

Compreende um Coordenador Geral, dois Coordenadores Pedagógicos, um Técnico administrativo na UFPA, responsável pela gestão administrativa do projeto (que realizam interface com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa – FADESP e Universidade Federal do Pará – UFPA), um técnico administrativo na região-pólo, alunos universitários na proporção de um para cada 20 alunos e os professores que ministrarão as disciplinas.

¹ A alternância é um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem presencial com períodos de aprendizagem na sua comunidade.

b) Diárias

São os valores/dia destinados à hospedagem e alimentação dos Coordenadores, equipe técnica, professores e alunos universitários, em seus deslocamentos para a região onde se realiza o Projeto-Curso. Tais deslocamentos destinam-se a reuniões com a Coordenação local, reuniões periódicas com os Movimentos Sociais, organização das alternâncias Tempo Escola e alternâncias Tempo Comunidade² e aos professores que ministram disciplinas no Tempo Escola.

c) Material de Consumo

Compreende material didático (cadernos, canetas, papel sulfite, giz, etc.), alimentos *in natura*, material de divulgação do projeto (camisas, banners), combustível, etc.

d) Deslocamentos

São os valores destinados a passagens aéreas, rodoviárias ou fluviais dos professores, da Coordenação e dos técnicos do Projeto.

e) Serviços de Terceiros Pessoa Jurídica

Representa a contratação de serviços de empresas prestadoras de serviço, tais como transporte para os educandos entre sedes dos municípios e da sede do município até os assentamentos, fornecimento de alimentação, locação de espaço para realização de Tempo Escola, cópias xerográficas do material didático, etc.

f) Serviços de Terceiros Pessoa Física

Compreende o apoio logístico ao projeto, através da contratação eventual de prestadores de serviço que não estão vinculados à UFPA, tais como: cozinheiras, motoristas, etc.

g) Encargos Sociais

São as despesas com ISS e INSS devidos quando da contratação de Serviços de Terceiros Pessoa Física.

As compras realizadas com o dinheiro (público) do convênio devem seguir procedimentos parecidos com os da administração pública.

² Tempo Escola – Durante aproximadamente 20 dias os educandos participam de aulas teóricas. Tempo Comunidade – Os educandos voltam às suas comunidades por aproximadamente 60 dias, para realizar experiências práticas, recebendo a orientação dos alunos universitários.

Deve haver sempre pesquisa de preço do que vai ser comprado, juntando as propostas de preços de, no mínimo, 3 (três) fornecedores. O único objetivo deve ser o de economizar recursos públicos e atingir os objetivos propostos no projeto.

O instrumento que orienta essas compras é a Lei 8.666 de 1993. Essa Lei diz que compras com preço maior do que R\$ 8.000,00 precisam de procedimentos de licitação mais complexos, que são explicados pela Lei.

Missão da gestão administrativa

A Coordenação Administrativa atua junto à Coordenação do Projeto, no planejamento das alternâncias Tempo Escola e Tempo Comunidade, providenciando espaço físico e infra-estrutura, alimentação, transporte, material didático, pagamentos aos técnicos, professores e estagiários, zelando pela correta distribuição dos valores ao longo do curso. Competem-lhe, ainda, o acompanhamento e atualização dos Planos de Trabalho em interface com o Incra, a FADESP e a Coordenação do Projeto.

Até aqui tratamos teoricamente das atividades de gestão. Há que se considerar a prática, que envolve as especificidades do campo, mais precisamente do campo paraense.

Principais dificuldades a serem enfrentadas

Eis as principais dificuldades vivenciadas ao longo do projeto

1 – Contingenciamento de Recursos

O Projeto-Curso enfrentou, desde a sua aprovação, oscilações e incertezas no montante do orçamento do Programa e no fluxo de recursos do convênio, em razão de contingenciamentos das verbas destinadas ao PRONERA. Tais ocorrências desestabilizam o projeto-curso, impedindo e adiando a implementação do mesmo. Como consequência ocorre a temida evasão, em função do descrédito no Programa, por parte dos educandos. Verificada tal ocorrência, busca-se o resgate dos evadidos, o que promove outra consequência de difícil solução – a necessidade de reoferta de disciplinas não cursadas pelo aluno que retorna, sem que haja recurso previsto para este fim. Contamos, então, com o compromisso social do corpo docente, que, convocado, repõe em horário noturno,

gratuitamente, as disciplinas perdidas, quando retornam em outras formações, para ministrar novas disciplinas. Entretanto, nem sempre logram êxito as providências para recuperação dos educandos evadidos. Há casos em que a perda é irreparável.

2 – Comunicação

Estando os nossos educandos nas vicinais, no mais das vezes sem qualquer comunicação possível, já que a localização dos assentamentos impede a utilização de celulares, cabe-nos prestar a informação quanto à data de início do Tempo Escola aos Sindicatos de Trabalhadores Rurais – STR. Com frequência ocorre de os educandos chegarem ao local da formação após o início das aulas, incorrendo no problema de reoferta já mencionado.

A dificuldade de comunicação atinge também a realização das Alternâncias Tempo Comunidade, realizadas com o apoio dos alunos universitários, que se reúnem aos educandos em suas comunidades, orientando-os na elaboração dos projetos e pesquisas que lhes são confiados como complemento de carga horária das disciplinas.

3 – Distâncias e má conservação das estradas

Durante o período de chuvas na região, as vicinais geralmente ficam intrafegáveis, o que ocasiona dificuldade de chegada dos alunos à sede dos municípios, provocando adiamento do Tempo Escola ou a sua realização com a ausência de educandos, que ficam “ilhados” e, portanto, impedidos de comparecer. Pela mesma razão os custos relacionados ao transporte sofrem acréscimos não previstos, que podem colocar em risco o controle orçamentário. Tal problema seria evitado se houvesse regularidade no aporte de recursos, permitindo a programação de Tempo Escola e Tempo Comunidade compartilhada com os educandos, respeitados o calendário agrícola e o período de chuvas.

4 – Alojamentos

Há que se mencionar também, como óbice à organização da infraestrutura, o fato de que só pode ser deflagrado o processo de licitações para transporte e alimentação após a definição de espaço em que se realizará o Tempo Escola. Em respeito às leis que orientam os gastos públicos devem ser considerados prazos de publicação de licitações –

burocracia necessária que, por vezes, coloca em risco a realização do Tempo Escola. A região contemplada com o Projeto apresenta carência de espaços apropriados, que possam alojar os cem educandos durante a realização do Tempo Escola pelo período médio de vinte dias, em regime de internato, além de salas de aula e espaço de lazer.

Considerando que o nosso Pólo é o de Tucuruí, desde o início do curso buscamos o apoio dos parceiros locais, principalmente da Eletronorte, dada a sua infra-estrutura e compromisso social, não tendo logrado êxito até a realização do IV Tempo Escola.

No primeiro encontro de formação foi-nos concedido espaço em Breu Branco, pela Secretaria Municipal de Educação local, que nos prestou apoio efetivo, dentro de suas possibilidades, não tendo, entretanto, atendido totalmente às necessidades de espaço. Tivemos, então, que locar o Salão Paroquial da Igreja local, para funcionamento de cozinha e sala de aula. A distância relativa entre alojamento e realização das aulas provocou perdas, em função da dispersão.

O segundo TE realizou-se na Casa Familiar Rural do município de Cametá, oportunizando aos educandos proximidade com a infra-estrutura do Campus que o apóia. Entretanto, tal decisão gerou conflitos com os Movimentos Sociais, em função da distância entre o município de Cametá e a Cidade Pólo.

Para o terceiro Tempo Escola elegemos o município de Goianésia, um dos municípios contemplados com o projeto-curso, tendo contado com o apoio efetivo das Secretarias Municipal de Educação e de Agricultura locais. Surgiram, na ocasião, graves dificuldades com alojamento, já que o município dispunha de salas de aula, mas não de alojamentos para abrigar a todos naquele período, uma vez que o espaço institucional inicialmente proposto foi cedido para outras atividades. Houve, então, a necessidade de locarmos três casas residenciais, sem a necessária infra-estrutura.

Em função das recorrentes dificuldades de infra-estrutura e as justas reclamações dos educandos, formou-se uma comissão entre os discentes, responsável pela localização, em sua região, de local em condições para realização de Tempo-Escola. Como resultado, o quarto TE aconteceu em Tucuruí, por sugestão e providências dessa comissão. O espaço apresentou dificuldades estruturais que foram sendo sanadas ao longo do Tempo Escola.

5 – Ausência de contrapartida

Verifica-se entre alguns dos parceiros do Projeto a visão distorcida do conceito de parceria, havendo por parte dos mesmos a expectativa de contrapartida e apoio e não o oposto. Julgando que os projetos do PRONERA dispõem de fartos recursos, eles mais esperam apoio do que o disponibilizam.

6 – Prestação de Contas/Nota Fiscal

Para prestação de contas das verbas públicas é necessária a apresentação de nota ou cupom fiscal, detalhando as características e a quantidade do material comprado ou do serviço prestado. Consideradas as especificidades dos municípios abrangidos pelo Projeto, verificamos, em algumas localidades, a inexistência de legalização por parte dos fornecedores ou prestadores de serviço, o que dificulta, sobremaneira, a contratação de serviços ou compra de material. Como exemplo podemos citar o transporte para as vicinais: normalmente nos deparamos apenas com transporte alternativo realizado por pessoas físicas, que não dispõem de documentos ou recibos. A rubrica para tal despesa está vinculada à pessoa jurídica, o que inviabiliza a contratação. Carece o programa de maior sensibilidade ao considerar tais especificidades, reduzindo, assim, as dificuldades de contratação.

7 – Imprevistos

Para o planejamento de uma alternância tempo escola as especificidades da região representam a possibilidade de transtornos de todo imprevisíveis. Pode ocorrer que o supermercado licitado, a meio do evento, enfrente problemas de fluxo de caixa, ameaçando interromper o fornecimento. A demora nos pagamentos aos fornecedores, ditada pela burocracia necessária, provoca aborrecimentos e cobranças que não são dirigidas à instituição e sim ao gestor. Quanto aos educandos, o distanciamento de suas famílias, pelo período em que ocorre a formação, por vezes os fragiliza, gerando recorrentes problemas de saúde, demandando atendimento médico e medicação, sem que haja verba autorizada para este fim.

Finalização

Concluído o Tempo Escola, são encaminhados os educandos de volta para as suas residências e ficam as providências de avaliação,

relatórios, pagamentos, planejamento do Tempo Comunidade e do próximo Tempo Escola.

O que há de gratificante

A implantação do Ensino Médio, pelo Programa Educação Cidadã – Curso de Magistério – modalidade normal nas regiões Sudeste e Nordeste do Pará, constitui-se, indubitavelmente, numa contribuição para a melhoria das condições de vida dos/as educandos/as, difusão de práticas sustentáveis, disseminação de conhecimentos técnico-científicos e didático-pedagógicos. Participar dessa construção, contribuir no “fazer acontecer” representa, no nosso entendimento, interferir positivamente nos Índices de Desenvolvimento Humano da região, através de um projeto em que o sujeito do campo é protagonista de sua história e de seu crescimento. Isto nos é altamente gratificante e torna irrelevantes os desafios a serem vencidos. Por fim, acreditamos que a administração de recursos pode representar fonte de grandes alegrias, se utilizarmos alguns ingredientes básicos: entusiasmo, trabalho e coragem. Principalmente se formos capazes de pensar junto com Paulo Freire (2001), quando este afirma que:

Mãos de homens e de povos que se estendam menos em gestos de súplica, e se vão fazendo cada vez mais, mãos humanas que transformem o mundo (...)

Referências

CASAROTO, N. F.; FÁVERO, J. S.; CASTRO, J. E. E. **Gerência de Projetos/ Engenharia Simultânea**. São Paulo: Atlas, 1999.

CHURCHILL, Winston. **Os Melhores discursos de Winston Churchill**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

Manual de Operações do PRONERA – Edição Revista e Atualizada (Aprovado pela Portaria/INCRA/P/N. 282 de 26/04/2004

TORRES, Norberto Antônio. **Planejamento de Informática na Empresa**. Rio de Janeiro: Atlas.

O RESGATE DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA AS REGIÕES SUDESTE E NORDESTE DO PARÁ

Wátna Regia de Miranda França

Introdução

Início este artigo com um breve histórico sobre a região atendida pelo Projeto Magistério da Terra, do Pólo Tucuruí, na formação de educadores do campo para o campo, no qual atuo como técnica, orientando os educandos por ocasião do Tempo Comunidade nos assentamentos e responsável pela infra-estrutura local para realização das Alternâncias Tempo Escola¹, contando com o apoio dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais – STR, Comissão Pastoral da Terra – CPT e Cooperativa Mista de Agricultura Familiar do Sudeste do Pará (COOMAFASP).

Breve histórico

A região de Tucuruí é conhecida mundialmente, bem como toda a região Sudeste do Estado, por ter sofrido impactos sociais e ambientais profundos, devido à influência dos Grandes projetos implantados na década 70: Abertura da Rodovia Transamazônica do Programa Nacional de Integração, construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, Projetos de Extração Mineral e agro-extrativista.

Dentre esses projetos, o que causou e causa ainda hoje maior impacto ambiental e social nesta região foi a construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHT) construída e gerida pela ELETRONORTE. É a maior barragem já construída em floresta tropical e a quarta (4^a) maior do mundo. Foram atingidas varias famílias ribeirinhas e indígenas, sem falar na fauna e na flora; foram dizimadas vegetações e milhares de animais no período do enchimento do lago. Sua construção se deu para abastecer as grandes empresas, principalmente mineradoras implantadas nos Estados do Pará e Maranhão.

¹ Tempo Escola – Durante aproximadamente 20 dias os educandos participam de aulas teóricas. Tempo Comunidade – Os educandos voltam às suas comunidades por aproximadamente 60 dias, para realizar experiências práticas, recebendo a orientação dos alunos universitários.

Verifica-se que os interesses econômicos preponderaram sobre o social, que sofreu impactos extraordinários com o processo migratório. Atraídos pela construção da obra, várias pessoas vieram para região, sobretudo nordestinos, para trabalhar. A obra foi inaugurada em 1984. Com a conclusão da barragem, estas pessoas ficaram desempregadas e juntamente com famílias atingidas formaram milhares de famílias Sem Terra, que passaram a lutar por uma vida mais digna, através da reforma agrária.

Os municípios de Tucuruí, Baião, Breu Branco, Novo Repartimento, Goianésia e Pacajá são exemplos evidentes das transformações sociais ocorridas por meio da Reforma Agrária. De municípios com características latifundiárias, passam a ser municípios de pequenos agricultores (as), em sua maioria assentados (as) que lutaram pela terra e por Reforma Agrária. Com a luta pela terra surgem outras lutas sociais: a luta pela dignidade no campo, a luta pelo crédito rural para permanecer na terra, a luta por saúde, a luta por condições reais de existência e sobrevivência nos Projetos de Assentamentos e, entre estas lutas, a luta por uma educação digna e que atenda as reais necessidades dos trabalhadores rurais desta região e de seus filhos. Nossas observações comprovam que a questão da educação do campo é um tema de profunda preocupação dos movimentos sociais que não somente lutam pela Reforma Agrária como também por uma educação básica do campo de fato.

Como a maioria do restante do país, a educação do campo não existe na região; o que existe são poucas escolas no campo com uma pedagogia urbana, sem compromisso com o ser camponês enquanto sujeito. Os municípios continuam desenvolvendo práticas reacionárias, sem levar em conta os interesses e as experiências já existentes da sociedade camponesa. Tais experiências se constituem em práticas pontuais, que muitas vezes desqualificam todo o acúmulo e a riqueza cultural das populações rurais no que se refere à educação, não surtindo mudanças significativas.

O Governo Federal vem desenvolvendo experiências em respostas às reivindicações dos movimentos sociais em escala nacional. Uma delas é o Programa Nacional Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que visa a fortalecer a educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo.

A luta para obter o exercício do direito à educação

Nosso levantamento atesta que os movimentos sociais da região tinham conhecimento do PRONERA há algum tempo, através dos cursos implantados na região de Marabá e municípios vizinhos. Apesar de Tucuruí pertencer à mesma região, a demanda era muito grande para abranger os Projetos de Assentamentos (PA's) da área. Partindo desta realidade, decidiu-se lutar pela implantação de projetos do PRONERA na própria região de Tucuruí, abrangendo os PA's dos municípios sobre influência dos movimentos ligados a Comissão Pastoral da Terra (CPT) de Tucuruí, com exceção de Pacajá, onde apenas a região denominada Ladário faz parte do pólo.

A CPT tem uma atuação que busca resguardar a unidade na luta dos trabalhadores, unificando a ação de apoio e assessoria das entidades que trabalham na região. Nos três últimos anos foi importante o papel da entidade, já que os conflitos e a situação se agravaram.

A primeira tentativa para elaboração do projeto educacional se deu no ano de 2003, quando um grupo de pessoas ligadas à CPT e à Associação das Famílias da Casa Familiar Rural de Baião decidiram elaborar um Projeto de Educação Fundamental destinado aos jovens educandos da Casa Familiar Rural de Baião. O grupo estava determinado a concretizar o projeto.

Para obter informações, foram ao INCRA em Marabá, lá sendo informados de que o PRONERA não financiava projetos destinados ao ensino fundamental e principalmente à realização de outros projetos. Teriam obrigatoriedade de firmar parceria com uma instituição de ensino superior. O grupo chegou a fazer contatos, sem sucesso, com a Universidade Estadual do Pará (UEPA) de Tucuruí em busca de parcerias. A iniciativa fracassou, mas o sonho foi mantido.

Em 2005 a CPT e a Cooperativa Mista de Agricultura Familiar do Sudeste do Pará (COOMAFASP) decidam fazer uma nova tentativa, desta vez um curso a nível médio destinado a adultos e jovens.

A primeira iniciativa foi a contratação de profissionais da área social para atuar na COOMAFASP – Cooperativa prestadora de serviços ligada aos agricultores dos Projetos de Assentamentos dos municípios de Baião, Novo Repartimento, Goianésia, Breu Branco e Pacajá. Outro passo dado foi a discussão sobre qual curso se queria para a região.

Tendo sido realizada uma pesquisa para observar a realidade dos Projetos de Assentamentos destas áreas, foi constatada a existência de alto índice de analfabetismo e um número considerável de crianças em idade escolar fora da sala de aula por não haver escolas nos PA's por falta de professores dispostos a permanecerem no campo longe das cidades. Outro problema sério encontrado foi a situação da saúde, muitos casos de malária, dengue e doenças de pele. A maioria dos projetos não possui agentes de saúde.

Naquele momento se optou por cursos de escolarização e formação em magistério devido à grande demanda; já o curso para área de saúde ficaria para um outro momento. Com a decisão a respeito do curso e a demanda, o outro passo a ser dado seria a negociação com a universidade, parte considerada a mais delicada do processo.

A Universidade Federal do Pará (UFPA)/Campus de Marabá já havia implantado alguns cursos, convênio com o PRONERA e com os movimentos sociais MST e FETAGRI na região. Para surpresa do grupo, mais uma vez a proposta de parceria foi recusada; apesar de estar com a demanda em mãos o campus de Marabá recusou alegando sobrecarga por já terem em andamento três cursos do PRONERA, portanto não haveria professores disponíveis para a magnitude de um outro projeto. A equipe, mesmo com mais essa negativa, não desistiu.

Outra tentativa foi durante um Seminário de Educação que acontecia em Marabá. A equipe conheceu o Professor Salomão Haje, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação Rural da Amazônia – GEPERUAZ. Na oportunidade o professor comentava sobre as atividades realizadas pelo referido grupo de estudos, na região da Transamazônica. No decorrer da conversa, o professor se mostrou muito sensibilizado com a realidade daquela demanda apresentada. Ao final ficou acertado um novo encontro onde as questões seriam mais detalhadas em Belém, com a professora Georgina Cordeiro, Coordenadora Regional do PRONERA, para discutir melhor o projeto e a demanda. Depois de muitas tentativas fracassadas, o sonho antigo começa a ser realizado.

Foram vários encontros com a Professora Georgina até a definição do curso. Existiam duas demandas: uma para alfabetização e escolarização e outra para formação de professores na modalidade magistério. Optou-se pelo magistério por ter melhores possibilidades

de desenvolver um trabalho a médio prazo com os educandos e os não alfabetizados dos PA's. Agora só faltava o coordenador para o projeto. A ansiedade durou até a divulgação do nome da Coordenadora do Projeto, a Professora Heloisa Canali. Foi uma enorme alegria para aquelas comunidades que tanto almejaram o curso na Região.

A luta continua

Agora, com o curso de Magistério em franco andamento, na quarta alternância tempo escola, os movimentos já podem vislumbrar a extensão e a melhoria da educação nos assentamentos, apostando na educação de qualidade no campo voltada aos interesses dos camponeses/as. Realizar a inclusão dos excluídos na sociedade, sem separar a educação dos problemas reais do trabalhador do campo nos faz lembrar o educador Paulo Freire, quando este afirma que sem educação não pode haver Reforma Agrária no Brasil.

Referências Bibliográficas

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção por uma educação básica do campo – Volume 2, 1999.

CALDART, Roseli Salete (Org). **A Escola do Campo em Movimento**. Porto Alegre: 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

Comissão Mundial de Barragens, 2000. Estudo de caso Tucuruí.

Ministério de Minas e Energia, 2004. Balanço Energético Nacional.

ESCOLA, LINGUAGEM E CAMADAS POPULARES: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE E CIDADANIA

Doriedson Rodrigues¹

Introdução

O objetivo principal do presente trabalho é apresentar, a partir de uma observação participante e descrição etnográfica (Erickson, 1988) junto a discentes do Projeto Magistério da Terra, oriundos de assentamentos dos Municípios de Baião, Goianésia, Tucuruí, Pacajá, Breu Branco e Novo Repartimento, no Estado do Pará, algumas características do português falado por esses alunos e alunas, de modo a contribuir com a discussão sobre identidade lingüística e sua relação com uma escola que se quer voltada para as camadas populares, em especial aquelas presentes no campo, assumindo-se a função de, via linguagem, proporcionar às mesmas, através de um ensino eficiente, os mecanismos que lhes possibilitem a conquista das mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social, cf. Soares (2002).

Para tanto, apresentamos inicialmente uma reflexão sobre diferentes concepções de linguagem que têm permeado o processo ensino-aprendizagem do português, contribuindo para a construção de metodologias que, raras vezes, têm possibilitado o sucesso das camadas populares, favorecendo, isto sim, o fracasso escolar e acentuando ainda mais as desigualdades sociais, haja vista o sempre conflito entre a linguagem preceituada pelo sistema educacional, fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, e a das camadas populares, censurada e estigmatizada por esse mesmo sistema que deveria ser capaz de conviver com a heterogeneidade, cf. Soares (2002) e Moreira (2004).

Em seguida, esboçamos algumas reflexões sobre identidade e política lingüística, preconizando o ensino bidialetal com uma alternativa para assegurar o respeito aos dialetos populares e a aceitação de sua utilização tanto na escola como fora dela, vendo o dialeto padrão não como a única e 'correta' possibilidade de expressão, mas apenas como mais um instrumento de interação, necessário em alguns contextos, enquanto em outros não.

¹ Docente da UFPA no Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Especialista em Língua Falada e Ensino do Português (PUCMINAS) e Mestre em Lingüística (CML/UFPA).

Por fim, expomos algumas características fonético-fonológicas e morfossintáticas do português falado pelos discentes do Projeto Magistério da Terra em questão, além de algumas considerações sobre o nível de letramento dos mesmos, tomando como base os pressupostos teóricos da sociolinguística variacionista (Labov, 1983) e da sociolinguística aplicada à educação (Bortoni-Ricardo, 2005; Bagno, 2007), concebendo a língua como heterogênea e marca de pertença a um grupo, a uma comunidade, bem como ações de formação pedagógica baseadas em uma educação sociolinguística.

1. Escola e Linguagem: o sujeito nessa história

Bagno (2007), tratando de uma pedagogia no ensino de português fundamentada na variação lingüística, expõe que até meados da década de 1960 as escolas conseguiam atender satisfatoriamente o alunado, quanto às questões de linguagem, porque aqueles que a freqüentavam, uma parcela restrita da população brasileira, oriunda das classes médias e médias-altas das cidades, eram falantes em sua maioria de variedades lingüísticas urbanas, cuja linguagem aproximava-se bastante do preceituado pela escola, o dialeto padrão. Segundo Bagno, era uma escola preparada para atender as camadas sociais prestigiadas do país.

Entretanto, a partir dessa mesma década do século passado, em virtude do próprio processo de urbanização², ocasionando a tão propagada democratização do ensino, muda-se o perfil do alunado brasileiro. As classes trabalhadoras, até então excluídas do ensino formal, começaram, pois, a exigir escolas para seus filhos, havendo uma grande massa de alunos e alunas falando variedades lingüísticas muito diferentes das variedades urbanas utilizadas pelas camadas sociais prestigiadas, cf. Bagno (ibdem). Infelizmente o aumento de escolas, a fim de atender as camadas populares, não veio acompanhado de mudanças na forma de compreender o perfil lingüístico dos novos aprendizes e de metodologias de ensino pautadas no respeito à identidade lingüística do outro, gerando, no dizer de Rodrigues (apud Castilho, 2002), o complexo de incompetência lingüística nesses discentes e, pior, o fracasso e a evasão escolar dos mesmos. Conforme Soares (2002, pp. 5-6), ao criticar o quanto a escola que deveria ser para o povo se mostra contra o povo,

² Segundo Bagno (2007, p. 31), “Em 1960, somente 45% da população vivia em zona urbana – quarenta anos depois, o Censo 2000 do IBGE revelou que 80% dos brasileiros moram nas cidades”.

[...] o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola. Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las.

E essa incompetência de que nos fala Soares (ibidem) para com a educação das camadas populares mostra-se ainda mais nefasta quando se observa o tratamento dispensado às populações rurais, cujas marcas de identidade lingüístico-cultural não têm sido contempladas para se construírem propostas curriculares que considerem *a cultura de origem e a experiência de vida do aluno como pontos de partida de uma prática pedagógica voltada para os interesses dos setores populares*, cf. Moreira (2004, p.39). O que se observa, quanto ao ensino-aprendizagem de português, é uma transposição de concepções e modelos de linguagem adotados em escolas urbanas, já não adequados ao atendimento de suas camadas populares, para o universo rural, contribuindo para que seus discentes se vejam incompetentes quanto à linguagem e, por conseguinte, deixem de ter sucesso no meio escolar. No dizer de Bagno (2001, p. 29-30):

[...] nossa escola não reconhece a existência de uma multiplicidade de variedades de português e tenta impor a norma-padrão sem procurar saber em que medida ela é na prática uma “língua estrangeira” para muitos alunos, senão para todos.

[...]

Nosso sistema educacional valoriza aquelas crianças que já chegam à escola trazendo na sua bagagem lingüística o português-padrão e expulsa as que não o trazem.

Pelo exposto, observa-se que a escola, ao se abrir para as camadas populares, não procurou adaptar-se aos novos alunos e alunas, principalmente quanto a questões de linguagem³. Pelo contrário, considerando a língua com um fato homogêneo e o português de uma

³ Castilho (1998, p. 10) expõe que “De toda forma, é um fato inelutável que a incorporação de contingentes rurais alterou o perfil sócio-cultural do alunado de 1º e 2º graus. Nossas escolas deixaram de abrigar exclusivamente os alunos da classe média urbana – para os quais sempre foram preparados os materiais didáticos – e passaram a incorporar filhos de pais iletrados, mal chagados às cidades e a elas mal adaptados”.

unidade extrema no Brasil, acabou preconizando apenas o português padrão como verdade única a ser ensinada, silenciando os diferentes dialetos, contribuindo para que os discentes das camadas populares, ao verem sua própria linguagem censurada e rejeitada, fracassassem quanto ao domínio da linguagem de prestígio, necessária como instrumento de luta contra as desigualdades sociais. Nas palavras de Irene, personagem de *A língua de Eulália*, novela sociolingüística de Bagno (2001, p. 30):

O domínio da norma-padrão certamente não é uma fórmula mágica que vai permitir ao falante do português não-padrão “subir na vida” automaticamente. Mas é uma forma que esse falante de português não-padrão tem de lutar em pé de igualdade, com as mesmas armas, ao lado dos cidadãos das classes privilegiadas, para ter acesso aos bens econômicos, políticos e culturais reservados às elites dominantes.

A questão que se coloca, pois, é como contribuir para o sucesso das camadas populares quanto ao domínio do português padrão, sem que isso signifique negação da sua variedade lingüística, de seus valores culturais, de sua identidade. Parece-nos que a resposta encontra-se em um ensino bidialetal, de modo que as pessoas dominem diferentes códigos e os usem em diferentes situações, percebendo as variedades lingüísticas como riqueza cultural e não como umas inferiores e outras superiores, umas certas, outras erradas (cf. Moreira, 2004; Soares, 2002; Bortoni-Ricardo, 2005; Bagno, 2007).

Ora, ao se valorizar apenas o dialeto padrão, muito mais próximo das variedades lingüísticas das camadas prestigiadas do país, a escola contribui para a preservação das discriminações econômicas e sociais para com os menos favorecidos, já que contribui para com o sucesso escolar das classes dominantes, que têm a linguagem da escola muito mais próxima de sua variedade, mas relega ao fracasso as classes dominadas, já que lhes nega as condições de sucesso por não considerar suas diferenças lingüísticas, por não lhes possibilitar liberdade para falar em sala de aula, independente da variedade utilizada, ratificando-lhes como participantes legítimas da interação, ampliando-lhes as contribuições, inclusive as lingüísticas, por criar um grande abismo entre o saber lingüístico dos discentes das camadas populares e o da escola (cf. Soares, 2002; Bortoni-Ricardo, 2005). No dizer de Soares (2002, p. 6; 72):

[...] o conflito entre uma linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões lingüísticos usa e

quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar.

.....
Na área da linguagem, a escola, ao negar às classes populares o uso de sua própria linguagem (que censura e rejeita), ao mesmo tempo que fracassa em levá-las ao domínio da linguagem de prestígio, está cumprindo seu papel de manter as discriminações e a marginalização e, portanto, de reproduzir as desigualdades.

Infelizmente durante muito tempo os pressupostos teóricos que orientaram o ensino-aprendizagem de português nas escolas não ratificavam a linguagem dos alunos das camadas populares como possibilidade de uso, tampouco concebiam que o conflito entre a linguagem preceituada pela escola e a das camadas populares era uma das principais causas do fracasso dos discentes dessas camadas. Conforme Soares (2002), pensava-se, isto sim, que a culpa desse fracasso estava na 'falta de dom' dos filhos de trabalhadores para aprender o português padrão, responsabilizando-os pelas reprovações, pela repetência, por justamente não responderem de forma adequada às oportunidades que a escola lhes oferecia; ou então lhes imputava o fracasso escolar por apresentarem padrões culturais inferiores aos das classes favorecidas economicamente, o que poderia ser 'melhorado' com uma educação compensatória, incluindo aí a negação da linguagem 'deficitária' das camadas populares em proveito da linguagem superior das camadas prestigiadas.

Atualmente, entretanto, entende-se que o aluno das camadas populares fracassa não porque possui deficiências intelectuais ou culturais, mas porque é diferente, porque sua linguagem não é ratificada no universo escolar, porque a escola, servindo à sociedade capitalista, vem assumindo e valorizando a cultura e, por extensão, a linguagem das classes dominantes, de modo que o aluno oriundo das classes dominadas não se percebe no interior escolar, tendo seus padrões culturais e lingüísticos ignorados ou desprezados como 'errados', avaliados etnocentricamente pelos padrões lingüístico-culturais dos dominantes, na pretensa crença de que o educando das camadas populares apresenta familiaridade com conceitos e informações próprias do universo cultural daqueles. Nega-se, assim, o direito à diferença. Acredito, contudo, que um projeto voltado para a formação de professores envolvidos com as

camadas populares e oriundos dessas camadas deve fomentar a valorização das diferenças lingüístico-culturais enquanto fortalecimento da classe social a que pertencem, bem como em virtude de ser um mecanismo necessário para a construção de uma metodologia de ensino que, considerando a relação entre o dialeto padrão e o não-padrão, possa contribuir com o domínio deste, sem significar a negação das marcas dialetais do discente ou do professor, cf. Bortoni-Ricardo (2005) e Soares (2002).

2. Identidade e Política Lingüística: por um ensino bidialetal

Do ponto de vista antropológico, a linguagem é marca de identidade dos seres humanos. Por meio dela, pode-se depreender a região da qual provêm as pessoas, sua classe social, suas concepções religiosas, sua maneira de ver e determinar o mundo. Não menos importante está também o fato de que por meio da linguagem tem se instaurado nas sociedades modernas o preconceito e o estigma lingüístico, discriminando seres humanos, principalmente ao se colocar uma linguagem como melhor que outra, numa visão etnocêntrica de compreender os aspectos lingüísticos que caracterizam os homens e as mulheres.

E esse discurso de uma linguagem ‘melhor’, ‘correta’, tem estado muito presente no interior escolar, desfavorecendo as variedades lingüísticas diferentes do português padrão, silenciando os sujeitos das camadas menos favorecidas deste país, como os da zona rural da Amazônia paraense, em decorrência da falta de uma política educacional que considere a diversidade lingüística como fator crucial para a valorização das populações tradicionais da Amazônia que habitam o campo, o meio rural. São necessários, pois, novos paradigmas educacionais voltados para a inclusão social, principalmente no que se refere à identidade lingüística das camadas populares no universo escolar. Para tanto, tem se proposto, a partir da sociolingüística (Bortoni-Ricardo, 2005), um ensino de português fundamentado no bidialetalismo.

Não se trata, p. ex., de propor atividades de ensino em que o discente tenha de reescrever um texto substituindo os traços lingüísticos estigmatizados da cultura rural pelos considerados mais próprios do português padrão. Agindo assim, continua-se favorecendo o preconceito lingüístico, embora se reconheçam as diferenças entre os dialetos; agindo assim, continua-se implementando o mito da deficiência cultural, fazendo

com que os discentes saiam da escola acreditando mais ainda que no fundo sua linguagem é errada, devendo ser corrigida, melhorada, valendo mesmo tão somente o português preceituado pelas gramáticas normativas, cf. Bagno (2007).

Parafraseando Soares (2002) e Couto (1994), o que se pretende é um ensino de língua materna comprometido com a luta dos trabalhadores contra as desigualdades sociais e econômicas, reconhecendo-lhes o direito a apropriarem-se do dialeto de prestígio, dominando-o não para adaptarem-se às exigências de uma sociedade discriminadora, mas para adquirirem um instrumento essencial para a participação política contra as desigualdades sociais. Para tanto, é necessário contribuir para que os discentes, principalmente os pertencentes a um projeto de formação de professores voltados para a educação do campo, compreendam as condições sociais e econômicas que expliquem o porquê de determinadas formas lingüísticas serem prestigiadas e outras não, bem como que os ajude a perceber o lugar do seu dialeto nas estruturas sociais, econômicas e lingüísticas e o motivo de o mesmo ser estigmatizado socialmente. Enfim, no dizer de Soares (ibidem, p. 78):

[...] tem de apresentar as razões para levar o aluno a aprender um dialeto que não é o do seu grupo social e propor-lhe um bidialetalismo não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade.

Uma política lingüística voltada para um ensino bidialetal favorece situações lingüísticas *em que os falantes utilizam, alternativamente, segundo as situações, dois dialetos sociais diferentes* (Soares, 2002, p. 80). Nesse modelo, não cabem aulas em que se fica tão somente classificando itens fonológicos, morfológicos ou sintáticos à luz das gramáticas normativas. Pelo contrário, é importante que o educador tenha conhecimento da realidade lingüística de seus educandos, de modo que, quanto à variação lingüística, seja capaz de identificar os traços lingüísticos graduais – não objetos de estigmatização, por apresentarem-se em diversas camadas sociais – e os descontínuos – objetos de estigmatização, estando presentes em determinados grupos e em outros não – de seus alunos, a fim de interferir por meio de uma pedagogia culturalmente sensível, atenta às diferenças entre a cultura dos discentes e a da escola, mas também alerta no sentido de encontrar formas eficazes para conscientizar os alunos e alunas sobre essas diferenças, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005).

Em um curso de formação de professores como o do Projeto Magistério da Terra, é importantíssimo, no dizer de Bagno (2007), uma reeducação sociolingüística, de modo que o educador tenha condições de ajudar os alunos das camadas populares a compreenderem que sabem português e que a escola vai ajudá-los no desenvolvimento ainda mais desse saber, bem como que tomem consciência da escala de valores ideologicamente atribuídos às variedades dialetais, sem que isso signifique aceitar a situação de discriminação, tampouco submeter-se a ela. Essa reeducação também significa possibilitar aos alunos condições de acesso a outras formas de falar e escrever, ampliando-lhes o repertório comunicativo, assim como conscientizá-los sobre o fato de que a língua geralmente é utilizada como elemento de promoção social e também de repressão e discriminação social, contribuindo para uma intensa aversão a qualquer forma de preconceito, inclusive o lingüístico. Enfim, uma reeducação sociolingüística implica contribuir para a inserção dos alunos das camadas populares na cultura letrada, através de inúmeras práticas de letramento, quer lendo ou escrevendo, via conhecimento de diferentes gêneros textuais que circulam no meio social do educando e fora dele, a fim de que o discente perceba seus usos, estruturas e funções interacionais. É preciso, pois, que se promova o reconhecimento e valorização da diversidade lingüística. No dizer de Irene, personagem de A Língua de Eulália, (Bagno, 2001, p. 31),

Com base no conhecimento dessas diferenças talvez pudéssemos perceber as dificuldades que se apresentam para o aluno que tem de aprender a norma-padrão. Poderíamos também, quem sabe, traçar novas estratégias de ensino, fugir da tradicional, que é autoritária e intolerante para com o diferente. Se todos compreendéssemos que o português não-padrão é uma língua como qualquer outra, com regras coerentes, com uma lógica lingüística perfeitamente demonstrável, talvez fosse possível abandonar os preconceitos que vigoram hoje em dia no nosso ensino de língua.

Pleiteamos, pois, no interior de um projeto voltado para a formação de professores do/para o campo, um ensino-aprendizagem em que os saberes locais tenham voz no interior escolar, de modo que o falante não se veja silenciado, mas sempre ratificado como cidadão, capaz de construir realidades via seu discurso, tão verdadeiro quanto qualquer outra manifestação linguajeira.

3. O Homem e a Mulher do Projeto Magistério da Terra: uma descrição sociolingüística

No exercício da disciplina Sociolingüística, ministrada no mês de abril de 2007 junto a discentes do Projeto Magistério da Terra⁴, oriundos de assentamentos dos municípios de Goianésia, Breu Branco, Tucuuruí, Baião, Novo Repartimento e Pacajá, na Amazônia paraense, realizamos uma série de observações com os alunos sobre o português falado pelos mesmos, aplicando os pressupostos teóricos fornecidos pela disciplina para se conhecer a diversidade lingüística ali presente, possibilitando ainda a compreensão e a valorização da identidade lingüística dos mesmos e condições para, nos assentamentos, quando do exercício do magistério, identificar os traços lingüísticos descontínuos e os graduais, a fim de se proceder ações para um ensino-aprendizagem com base num bidialetaletismo, cf. exposto em 2.

Do ponto de vista metodológico, procedemos a uma descrição etnográfica do português falado pelos discentes do referido projeto, a partir de uma observação participante, nos moldes propostos por Erickson (1988, p. 2; 5):

Os objetivos centrais da descrição etnográfica na pesquisa sociolingüística são documentar e analisar aspectos específicos nas práticas da fala, da maneira que estas práticas estão situadas na sociedade em que elas ocorrem. O foco, então, está nas situações sociais de uso, nos hábitos comuns e persistentes de uso, e na organização lingüística e comportamental específicas do uso em si.

.....

[...] A etnografia documenta o que as pessoas fazem na realidade ao falarem, e isso descreve tanto o discurso quanto as situações do uso de formas bem específicas. Observação participante é o meio pelo qual o pesquisador aprende os específicos da atuação contextualizada [...]

Quanto à comunidade discente do Projeto em questão, observa-se que os alunos e alunas situam-se em três faixas etárias distintas – 15 a 25, 26 a 45 e 46 anos em diante –, distribuídos tanto no sexo masculino

⁴ Dos 100 alunos do projeto no pólo Tucuuruí, ministrei a disciplina para 50 discentes, enquanto os outros 50 ficaram sob a coordenação do Prof. Esp. Sílvia Israel, docente da Escola de Aplicação da UFPA e coordenadora de Projeto idêntico no Pólo Itaituba e Altamira no Estado do Pará.

como feminino. Em um mesmo ambiente⁵, convivem, pois, jovens que ajudam os pais nos assentamentos e senhores e senhoras envolvidos diretamente nas atividades de agricultura familiar em suas localidades, apresentando muitas características lingüísticas em comum, como, do ponto de vista fonético-fonológico, a articulação de ‘fei’ para ‘feio’, p. ex., processo fonológico muito típico no português brasileiro: a *apócope*, ou seja, queda de um fonema final do vocábulo.

Vale ressaltar que os falantes reconhecem que a linguagem utilizada por eles, seus pais e amigos é objeto, muitas vezes, de estigmatização, principalmente quando têm que vir ao núcleo urbano de seus municípios. Entretanto, não constatamos entre os discentes atitudes lingüísticas negativas para com seus falares. Isso pode ser explicado em virtude de os mesmos viverem em comunidades cuja rede de relações é bastante coesa, desenvolvendo-se uma ética de solidariedade, a fim de se garantir a sobrevivência, favorecendo uma resistência aos valores dominantes e, por conseguinte, uma maior frequência de traços não-padrão em sua linguagem, cf. Bortoni-Ricardo (2005), ao tratar da contribuição da análise de redes sociais ao ensino da língua materna. É possível, entretanto, que o estigma a que são submetidos no núcleo urbano de seus municípios possa, caso não se efetive uma política pública a favor do ensino bidialetal nessa região, contribuir, paulatinamente, para uma fuga a suas marcas de identidade dialetal, a fim de se evitar o preconceito lingüístico.

Verificamos também que os discentes, em sua maioria, são descendentes de migrantes nordestinos, mineiros e goianos, majoritariamente, possuindo muitos traços dialetais das camadas populares desses setores do país, havendo poucas características dialetais do nordeste paraense, de formação mais antiga no estado, como o uso da *chiante* em lugar da *sibilante* – raras são as construções como [‘pa+”ta] (chiando o ‘s’) em proveito de uma maior produtividade de [‘pasta] (com o ‘s’ sibilando), até mesmo porque no curso poucas são as pessoas oriundas desse setor do Estado do Pará. Diante disso, urge que as universidades realizem pesquisas sociolingüísticas mais aprofundadas

⁵ O projeto distribui o ensino em dois momentos – um tempo escola (como o vivenciado na disciplina em apreço) e um tempo comunidade (quando os alunos, em sua comunidade, desenvolvem atividades propostas pelo tempo escola, articulando o saber escolar à realidade em que estão inseridos cotidianamente, para, em outro tempo escola, socializarem os resultados das atividades).

para a delimitação dialetal dessas comunidades, a fim de se proceder a um ensino bidialetal satisfatório, cf. Soares (2002, p. 70):

Há já pesquisas sociolingüísticas sobre vários aspectos dos dialetos populares, mas muitas outras ainda são necessárias, para que se possa chegar a uma descrição suficientemente ampla desses dialetos, sem a qual a construção de uma metodologia de ensino para um bidialetalismo funcional se torna difícil.

Do ponto de vista da produção textual, quer oral quanto escrita, observa-se que a maioria dos discentes domina vários gêneros textuais a que são submetidos em suas comunidades, principalmente quando consideramos que muitos deles são membros ativos de movimentos sociais, como sindicatos, associações, pastorais, onde são requeridos gêneros textuais mais próximos da oralidade, como a palestra, a assembléia e a exposição oral – muito presente nos cultos dominicais e demais atividades de mística espiritual, quando após a leitura bíblica o falante comenta o texto lido, dando sua interpretação e compreensão⁶ – e também mais próximos de estilos monitorados de escrita, como a ata e, em alguns contextos, a carta e o bilhete. Aliás, nunca é demais lembrar que os discentes expressam, a partir de grupos por eles definidos, seus valores culturais e religiosos no início das aulas pela manhã, desenvolvendo um momento de espiritualidade, quando se lê um texto e realizam-se cantos, aproximando-se a linguagem de estilos mais próximos do escrito monitorado; também merece registro a caixa de recados, quando os discentes escrevem bilhetes, quer para aumentar a estima de algum colega, quer para felicitar alguém pelo aniversário ou para dinamizar o ambiente de estudo. É claro, contudo, que o projeto deve continuar ampliando o domínio de outros gêneros textuais, como relatórios, os quais podem servir mais ainda para o registro das atividades do tempo comunidade, resenhas, etc., seminários – mais próximo do universo escolar –, sendo necessário, entretanto, um diagnóstico que defina quais as necessidades textuais mais urgentes desses discentes em suas comunidades e fora delas no contato com as instituições urbanas.

⁶ Acredito que atividades desse tipo têm contribuído para a ampliação do letramento desses discentes, aproximando-o mais dos estilos mais monitorados de linguagem. Bortoni-Ricardo (2005) relata, em pesquisa realizada junto a professores e alunos de escola rural, que a língua-padrão é mais efetivamente utilizada em sala de aula quando a escola realiza eventos em que o falante verbaliza a partir de um texto escrito como pauta, como as preces que seguem uma fórmula ritualizada e decorada, aproveitando o professor para ampliar o conhecimento lingüístico de seus discentes a partir do material escrito.

Destaque-se também uma grande presença de marcas dialetais nas produções escritas dos discentes, por eles mesmos detectadas após uma reflexão sobre seus traços lingüísticos, o que os ajudou a monitorar mais suas produções escritas, no que se refere à ortografia, sem considerar que devam negar essa identidade na oralidade, tampouco concebê-la como erro. Os discentes, enquanto futuros professores, perceberam que a observação de marcas de identidade lingüística nos textos escritos é uma excelente oportunidade para se desenvolver estratégias de ensino pautadas na relação escrita e oralidade, de modo que o aluno compreenda que nem sempre se escreve como se fala, tampouco se fala como se escreve, mas que há uma necessidade de se buscar a forma escrita preceituada pelos dicionários, p. ex., haja vista um maior valor social atribuído à ortografia em sociedades envolvidas pela escrita como a nossa. Constatou-se, pois, que muitas formas de escrita de palavras consideradas erradas na verdade são transposições da fala, o que pode contribuir para um trabalho efetivo de alfabetização nos assentamentos com base em descrições lingüísticas, estando os discentes do projeto já na direção dessa efetivação.

Do ponto de vista de uma educação voltada para a pesquisa, os discentes do projeto Magistério da Terra, orientados com base nos pressupostos teóricos destinados para a pesquisa de atitudes (Calvet, 2002), partem para o tempo comunidade (cf. nota 5), a fim de verificar como setores urbanos de seus municípios percebem a linguagem utilizada pela população rural. Com esse tipo de trabalho, quer por meio de entrevistas fechadas, aplicando questionários com múltiplas escolhas, o que permite o exercício de construção de tabelas e gráficos⁷, ou por meio de entrevistas abertas, os discentes passam a ampliar a capacidade de ler o mundo, o discurso do outro sobre outros. Assim, a escola contribui para o exercício da reflexão, para o compreender como uma comunidade percebe seus segmentos, quer do ponto de vista negativo ou positivo. Na prática, os alunos e alunas têm condição de observar o

⁷ Com esse tipo de atividade, além de serem ampliadas as habilidades de letramento dos discentes, já que os resultados da pesquisa passam a ser registrados no gênero relatório, proposto e discutido durante o tempo escola, também se amplia a habilidade de numeramento (*numeracy* no inglês, cf. Bortoni-Ricardo, 2005), uma vez que os alunos e alunas passam a dominar uma outra maneira de tratar questões numéricas (produção e leitura de tabelas e gráficos), além das relacionadas ao *palmo*, *alqueire*, *meia quarta*, já utilizadas no cotidiano de suas comunidades.

preconceito, a diferença de classes e o estigma a que muitos trabalhadores podem estar sendo submetidos.

Por outro lado, os discentes do Projeto Magistério da Terra no pólo de Tucuruí são falantes que, a priori e como exemplificação, considerando a necessidade de uma pesquisa sociolinguística mais aprofundada, podem ser identificados pelo uso dos seguintes traços dialetais, dentre outros, como os fonético-fonológicos a seguir:

1. Despalatalização das consoantes palatais escritas com 'lh' e 'nh', havendo a semivocalização das mesmas, como 'véio' para 'velho' e 'bã'a' para 'banha'. Ora, não há nada de estranho nesse fenômeno do português, considerando ser o mesmo muito produtivo na língua, inclusive na passagem do latim para o português. No dizer de Bagno (2007, p. 220), "O único motivo para a reação negativa à pronúncia /y/ é o fato dela caracterizar pessoas socialmente desprestigiadas";
2. A assimilação da consoante dental /d/, em alguns dialetos, pela dental /n/, o que resulta em uma consoante dupla /nn/, posteriormente simplificada em /n/, em se tratando do grupo /nd/ do gerúndio, como em 'mostranu' para 'mostrando'. Para Bagno (2007), trata-se de uma pronúncia bem recorrente na fala urbana distensa;
3. Supressão do ditongo crescente em sílaba final, como 'fei' para 'feio';
4. Simplificação dos grupos consonantais em margem decrescente de sílaba, ou seja, no início, como 'própiu' para 'próprio';
5. Não-nasalização de sílabas postônicas, como 'virge' para 'virgem';
6. Inclusão de fonema em final de palavras, como 'nose' para 'nós', 'deuse' para 'deus'.

Merecem destaque ainda alguns traços, também como exemplificação, referentes a aspectos morfossintáticos do português falado pelos discentes do projeto em foco, como a eliminação do plural redundante, marcado geralmente só no determinante, como 'os colega' para 'os colegas', freqüente inclusive em estilos menos monitorados de falantes urbanos escolarizados, segundo Bagno (2007), sendo altamente estigmatizado por muitos falantes mais escolarizados por verem-na mais

nitidamente em oposição ao aprendido na escola; a redução da morfologia verbal, geralmente circunscrita a duas formas, como ‘eu **canto**, você/ele/tu/eles/nós/ a agente **canta**’, presente também em estilos falados menos monitorados de falantes urbanos; uso do pronome do caso reto ‘eu’ acompanhado do advérbio ‘mais’ em construções como ‘qué comê mais eu’ para ‘qué comê comigo’ ou ‘chega mais eu’ para ‘chega-te a mim’; queda do -s final de formas verbais de 1ª pessoa do plural, como ‘nós vamu’ para ‘nós vamos’, e substituição da vogal temática /a/ pela vogal /e/ em formas como ‘nós cheguemu’ para ‘nós chegamos’.

Para Bagno (2007), é claro que vários traços lingüísticos apontados aqui não podem ser preconizados como exclusivos de falantes não-escolarizados ou rurais, pobres, negros, etc. Eles estão também presentes na fala de muitos falantes “cultos”, urbanos, letrados, etc, embora esses mesmos falantes muitas vezes acreditem que são o exemplo de ‘língua certa’, modelo a ser seguido por todos em detrimento da identidade lingüística de inúmeros brasileiros desfavorecidos socialmente, com valores culturais próprios e singulares. A questão é que ainda hoje, pleno século XXI, as formas lingüísticas são avaliadas e julgadas a partir dos juízos e valores sociais postulados para quem se utiliza delas.

Quem são os falantes que empregam as formas *pranta*, *trabaio*, *preguntá*, *cunzinha* etc.? Geralmente, são pessoas sem instrução formal, residentes na zona rural ou nas periferias das grandes cidades, que exercem atividades profissionais mal remuneradas etc. Qual o prestígio que elas têm na sociedade? Muito pouco, quase nenhum, principalmente numa sociedade como a brasileira, extremamente injusta na distribuição da renda e marcada por um alto grau de exclusão.

Assim, quanto mais alto estiver a pessoa na escala sócio-econômica (e também quanto mais elevado for o seu grau de escolarização), maior será o prestígio atribuído à sua maneira de falar. Do mesmo modo, e inversamente, o menor prestígio social a determinados falantes vai ser correlato da visão pejorativa e depreciativa com que seu modo de falar é avaliado. (Bagno, 2007, pp. 76-77)

É, pois, a fim de não alimentarmos o preconceito lingüístico para com as camadas populares ou para com qualquer segmento social que uma reeducação sociolingüística deve fazer parte da formação de professores. Os discentes do Projeto Magistério da Terra vêm tendo

oportunidade de obter uma qualificação que lhes possibilita a valorização da própria identidade lingüística, implementando desde já uma política lingüística voltada para o bidialetalismo, já que, no decorrer das aulas, p. ex., utilizam um estilo mais monitorado de linguagem, com traços mais próximos do português padrão, na apresentação de trabalhos, tipo em seminários, mas continuam utilizando seus traços dialetais em suas interações diárias, nas conversas informais com os professores, nas dinâmicas de grupo, nas reuniões para decidir melhorias no tempo escola, etc. Aliás, os discentes, durante o exercício da disciplina, encenam vários eventos de fala, situados em diferentes contextos, envolvendo sujeitos de diversas camadas sociais, a fim de justamente buscarem soluções de uso da linguagem conforme a necessidade comunicativa, o que contribuiu bastante para a percepção da variação lingüística e da necessidade de adequar a linguagem ao contexto situacional, sem que isso significasse abandonar o dialeto a que se pertence.

Considerações Finais

Os estudantes do projeto em apreço, excluídos das políticas públicas de educação durante muito tempo, estão tendo a oportunidade de obter uma qualificação profissional a partir de sua realidade cultural, compreendendo que não falam errado, tampouco seus filhos, pais, namorados (a), colegas, a fim de, posteriormente, no exercício do magistério estarem contribuindo para um ensino-aprendizagem de língua materna que, partindo do dialeto do aluno, auxilie a ampliar seu repertório comunicativo numa perspectiva transformadora, não adaptativa.

Acrescente-se ainda o fato de que o Projeto Magistério da Terra, no que se refere à linguagem com base em pesquisas sociolingüísticas, contribui para que professores e professoras lidem de forma adequada com uma série de questões surgidas no dia-a-dia do fazer educação, como a que diz respeito ao como ensinar um padrão lingüístico a falantes de camadas populares, sem adotar atitudes etnocêntricas, ou a que diz respeito a um ensino voltado para a ampliação do conhecimento lingüístico dos discentes, sem voltar-se para a pedagogia da correção, humilhando, discriminando, silenciando sujeitos que, antes de adentrar o universo escolar, conseguem muito bem interagir, por não estarem ainda alimentados com a falsa idéia de que seus saberes não têm valor.

Conforme afirmamos em Rodrigues (2007, inédito), acreditamos, pois, em um ensino-aprendizagem de português numa perspectiva emancipatória, contemplando os saberes das populações tradicionais, no que se refere à apropriação da realidade via linguagem, favorecendo um bidialetalismo extensivo, de modo que o falante tenha acesso ao seu dialeto, como suas marcas de identidade, mas também tenha acesso à variedade dita padrão, numa consciência crítica diante da diversidade lingüística. A isso chamo de política lingüística emancipatória, a partir de um ensino bidialetal, considerando-a como uma série de escolhas, feitas com consciência, concernentes às relações entre língua(s) e vida social, culminando com um planejamento lingüístico, isto é, a implementação dos pressupostos da política lingüística defendida (Calvet, 2002). Embora o planejamento caiba ao Estado, cremos que a presente reflexão possa estar contribuindo para uma ampla discussão de uma política lingüística que também se transforme em política pública para a Amazônia Paraense, considerando o que nos relata Requejo (2001, p. 2):

Ainda em nossos dias, os direitos lingüísticos que têm sido atribuídos à norma de prestígio, denominada “cultura”, são negados aos idiomas originais e às formas populares da linguagem. Isso é evidência de uma política lingüística e educacional em grande medida discriminadora, racista. Se naturalizou na escola, por exemplo, que para aprender a escrever, as crianças têm de mudar de dialeto, o que equivale a escrever por fora da própria cultura e história. Se fratura, desse modo, a ponte entre oralidade social, dialeto social de origem e escrita; situação que contribui para o enfraquecimento dos esteios identitários.

Em nossos países, as culturas populares têm sido subvalorizadas, silenciadas pelos setores dominantes – culturais, políticos, educacionais, econômicos. Um dos objetivos principais da dominação atual tem sido conseguir a “adoção” de pautas culturais homogêneas que anulem a diversidade, e quase conseguiram sua aceitação e naturalização para as maiorias. Apesar disso, subsistem e se manifestam cotidianamente evidência de pautas lingüísticas, traços identitários e consciência de pertencimento real a uma sociedade não homogênea.

Não menos importante está a novidade do projeto, ao acrescentar em sua grade curricular uma disciplina para tratar da relação entre língua e sociedade, contribuindo para o desenvolvimento de uma reeducação sociolingüística nos moldes expostos em 2, principalmente quando consideramos que os cursos tradicionais de formação de professores não

têm conseguido dar conta da articulação entre linguagem de camadas populares⁸, como as do campo, e as das camadas prestigiadas, bem como da valorização da identidade lingüística dos alunos oriundos da zona rural, sem que isso signifique prejuízo de seus valores lingüístico-culturais.

Referências Bibliográficas

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolingüística**. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2001.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística**. São Paulo: Parábola, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?** sociolingüística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolingüística: uma introdução crítica**. Trad. de Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2002.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa**. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Lingüística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

COUTO, Hildo H. do. **O que é português brasileiro**. 8.ed. São Paulo: Brasilienses, 1994.

ERICKSON, Frederick. **Etnografia na Educação**. 1988. Trad. de Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. (Digitado)

LABOV, William. **Modelos Sociolingüísticos**. Trad. de José Miguel Marinas. Madrid: Cátedra, 1983.

⁸ Em comunicação pessoal com o Dr. Gilmar Pereira da Silva, docente da UFPA e um dos coordenadores do Projeto Magistério da Terra, pólo Tucuruí, foi-nos exposto que o projeto acaba também funcionando como um laboratório, podendo auxiliar o poder público a transformar as experiências do Magistério da Terra em políticas públicas de educação que atendam de fato os sujeitos do campo. Nesse sentido, compactuamos com o pesquisador, acreditando que o modelo de educação sociolingüística, nos moldes do Projeto em apreço, deva mais ainda fazer parte da formação daqueles que militam na educação do campo, principalmente no processo de alfabetização das camadas populares.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate.** In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer.* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

REQUEJO, Maria Isabel. **Identidade lingüística e educação emancipadora: debates e propostas da lingüística social.** In: Congresso de Etnolingüística. Rosário, Santa Fé, Argentina, maio 2001. http://paginas.terra.com.br/educacao/marcosbagno/for_requejo.htm.

RODRIGUES, Doriedson do S. **Varição e Escola: uma reflexão sobre política lingüística.** Abaetetuba: CUBT, anais da I Jornada de Letras, 2007. (Inédito)

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social.** 17.ed. São Paulo: Ática, 2002.

REESCREVENDO: uma experiência sobre o fazer escrever dos educandos do campo

Silvia Cristina R. Israel

O artigo em questão aborda os significados de uma importante atividade escolar: a reestruturação (ou reescritura) dos textos produzidos pelos/as alunos/as do curso de Magistério da Terra, desenvolvida nos pólos da Transamazônica, Itaituba e Tucuruí. Neste artigo especificarei mais de perto o que pude observar junto aos educandos/as do Pólo Tucuruí.

Neste documento exponho o que propus sobre a escrita e reescrita de textos produzidos por estes sujeitos do campo e a importância e relação dessa atividade com a constituição da autoria de cada aluno/a.

A revisão feita por mim nesta proposta não se limita à correção da ortografia e à adequação dos usos da gramática, que sempre fizeram com que os/as alunos/as se sentissem constrangidos, tampouco almeja que os escritos estejam dentro de um único formato ditado pela norma padrão, dita culta.

O grande propósito é querer intervir no sujeito-escritor através do que já construiu e como alterará ou alteraria o seu “trabalho” já concluído. Não se trata de negar a língua escrita que eles produzem, mas em uma sociedade letrada como a nossa, a escrita é inevitável.

Penso que é nesses eventos com os educandos/as durante as alternâncias, no Tempo Escola¹, que surgem as oportunidades de garantir as condições necessárias para a apropriação desse conhecimento. Nossos/as alunos/as têm que saber o que dizer e tudo o que tenho a fazer é deixá-los/as contar, escrever, falar de sua vida, sua sobrevivência, sua luta, sua história...

Acredito que neste contexto meu papel enquanto formadora de formadores/as é mostrar-lhes diferentes possibilidades e intenções de escrever de acordo com as suas escolhas. E só assim, eles encontrarão, nesses espaços de aprendizagem, as orientações imprescindíveis para se perceberem como escritores/as.

¹ A alternância é um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem presencial com períodos de aprendizagem na sua comunidade.

A minha proposta de trabalho enquanto professora de Português é estar sensível e atenta às produções dos alunos/as, futuros/as professores/as das áreas de assentamento em que vivem, àquilo que eles/as nos mostram ou nos ocultam sobre o seu conhecimento e sua capacidade lingüística, evidenciando-os aos alunos/as na sua produção, confrontando-os após a reescritura para que possam compará-los e assim descobrir outra forma, outra variedade que pouco conhecem e que se aproxima mais da norma padrão.

O primeiro documento pesquisado para tal tarefa foi a leitura mais atenta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, quando ainda desenvolvia um trabalho de Formação Continuada pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, nos anos de 2001 e 2002. Também sustento-me nos escritos de Bakhtin, quando discute a concepção de diálogo na qual afirma que o sujeito, produtor de escritos ao dialogar com o seu próprio texto no momento em que reescreve percebe o que antes não havia atentado e então a cada momento da sua reescritura é um novo produto, um novo texto e quantas vezes forem reescritos mais dará conta do quanto ele é capaz de ampliar o domínio da modalidade escrita, pois vai apreendendo cada vez mais as regras de escrever os mais variados gêneros textuais e, como consequência, o domínio efetivo da escrita.

O trabalho desenvolvido no Pólo Tucuruí nos mostra o quanto é importante a reescrita. Se os docentes das demais áreas do conhecimento também tivessem essa preocupação, os/as alunos/as teriam outras oportunidades de refletir, melhorar, ampliar o saber-fazer, organizar melhor suas produções.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais é o documento que nos oferece boas reflexões para o trabalho com a reescrita de textos, inclusive com boas sugestões de como desenvolvê-lo e diz: (PCNs, 1998, p. 80)

[...] um dos aspectos fundamentais da prática da análise lingüística é a refacção de textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais.

A proposta de reescritura requer tempo, o que não é suficiente em uma formação de 50 horas em três níveis de Língua Portuguesa, porém como temos a colaboração do grupo de alunos bolsistas que nos apóiam e acompanham a alternância durante o Tempo Escola, faz-se

um trabalho conjunto, orientado, para ao final do tempo darmos conta da efetivação e conclusão da atividade.

A leitura é realizada e nela faço as marcas no texto que levam o/a aluno/a a perceber as suas dificuldades quanto à coesão e coerência textuais. Esse é o principal olhar, porém ressaltamos também marcas quanto aos desvios ortográficos para que ele/ela “enxugue” tudo o que for possível. Assim, o trabalho de reescrita ocorre em dois momentos para que o/a aluno/a avance em sua aprendizagem. Acredito que, com a continuidade dessa atividade reflexiva, a preocupação com a escrita final de seus textos fará com que possa instrumentalizar-se no domínio da atividade escrita da língua.

É importante ressaltar que a proposta a princípio não foi bem aceita pelos/as alunos/as mais jovens, porém com a discussão pautada na necessidade de serem escritores maduros e competentes, uma vez que serão os futuros/as educadores/as dos assentamentos onde residem, deixou-os/as mais empenhados/as. Talvez a resistência deva-se à percepção que sempre tiveram de marcas feitas em seus textos escritos em outras épocas de suas vivências na escola e que significavam castigo, vergonha, atestado de desconhecimento do que é escrever.

Portanto, posso então concluir que cada educando/a, ao enfrentar todas as dificuldades que decorrem do domínio da expressão escrita e que são muitas e complexas, envolvendo diferentes habilidades de “saber escrever”, coordenando múltiplos processos que o/a escritor/a deverá controlar simultaneamente, compreendeu que essa atividade tão necessária torna-se cada vez mais essencial para que os mesmos dominem conhecimentos imprescindíveis, expressem eficazmente o seu mundo interior, a sua auto-expressão, o aprofundamento de seus conhecimentos e aprendizagens sobre os procedimentos da escrita e reescrita, além de se constituírem competentes orientadores de outras aprendizagens e, com isso, mudarem o “rumo” do ensino da língua materna na Escola.

Referências

- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). (1929/1997). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. M. Lahud e Yaha F. Vieira. 8.ed. São Paulo: Hucitec.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**; terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998.

APRENDIZAGENS SÓCIO-CULTURAIS EM "CURSO" DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, DO CAMPO

Carlos Alberto Amorim Caldas

[...] e se os professores tivessem razão e educar não fosse uma questão de ciência, mas de 'arte' de 'dom' de 'talento', 'vocação' ou, simplesmente, 'paixão'?

Márcia Neder BACHA

A problemática não é recente e não são raros os estudos e pesquisas que questionam a relação Psicologia e Educação. Uma das questões mais comum é: "o que ensinar nas disciplinas 'psicologia da educação' e 'psicologia da aprendizagem'?" As conclusões, via de regra, caminham na direção de que há um distanciamento entre os conteúdos teóricos (da psicologia, como ciência) e a prática (cotidiana) dos futuros docentes.

Nesta experiência de ensino-aprendizagem, com uma turma de educandos do campo, de um curso de formação em magistério em nível de ensino médio, propus ao grupo, no primeiro momento do curso – após nos apresentarmos –, que cada um narrasse, por escrito, suas memórias escolares. A cada dia, de acordo com o que íamos dialogando acerca da Psicologia da Educação, pedia-lhes que "alimentassem" as narrativas escritas.

Acreditava com isso poder trazer para a reflexão a experiência escolar de cada uma daquelas pessoas e que essas experiências poderiam de alguma forma, depois, ser compreendidas com auxílio dos comentários feitos no decorrer da "disciplina".

Sabemos que "ensinar" Psicologia para os cursos de licenciatura nas Universidades traz sempre um dilema, pois os conteúdos de Psicologia *per se* não bastam para a formação do professor, por um motivo óbvio: não estamos formando psicólogos, mas professores/educadores.

Por outro lado, os estudantes universitários dos cursos de licenciatura têm em seus conteúdos curriculares, além da Psicologia, outras disciplinas que problematizam, criticam, indicam aspectos de formação docente, como Didática, Metodologia e Prática de Ensino.

Tudo fica mais complexo, ainda, quando estamos diante de um grupo como o desta experiência. A “classe” heterogênea (como qualquer grupo de pessoas) é constituída na maioria por jovens, filhos de pequenos agricultores e/ou pecuaristas e alguns poucos com mais idade – geralmente senhoras – entre quarenta e cinquenta anos. Poucos têm hábito de leitura, a grande maioria nos apresenta como desafio o exercício da leitura! São pessoas da região compreendida pelos municípios paraenses de Baião, Breu Branco, Novo Repartimento, Tucuruí, Pacajá e Goianésia.

As demandas para a ‘disciplina’ Psicologia da Educação são muitas e clássicas: como conhecer melhor e controlar o comportamento do aluno, diagnósticos, terapias, dinâmicas de grupo. Obviamente que um curso de formação de professores deve suscitar a reflexão dos atores do processo educacional e precisa, portanto, criar espaços para a compreensão e discussão da relação ensino-aprendizagem, das construções das aprendizagens, e da relação educador-educando que estão em fluxo nos processos e modos de subjetivação.

Contudo, a educação escolar contemporânea tem se sustentado nas produções discursivas das ciências modernas e a Psicologia foi e é uma das ciências que tem acompanhado os movimentos históricos da educação. Ela já foi psicométrica, “medindo” inteligência e níveis de aprendizagem, contribuiu também ideologicamente para as noções de fracasso escolar e problemas de aprendizagem, já centrou seus interesses nos aspectos cognitivos do aluno; pensa a relação ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno, acreditando que as aprendizagens se constroem em processos dinâmicos e complexos, contextualizados sócio-historicamente que são concomitantemente cognitivos, afetivos, morais, subjetivos.

Na experiência aqui relatada, via-me, então, diante da necessidade de apresentar a Psicologia como ciência e enfatizar que se trata de uma disciplina que tem uma história. Dizer, com todas as letras, que a Psicologia e a Educação escolar são invenções humanas, com data de criação.

Também foi preciso demonstrar que se tratava de Psicologias (no plural), de um campo disperso de saberes e práticas sobre os fenômenos psíquicos/subjetivos, cada qual com seu objeto, método, campo teórico e campo de aplicação.

O 'Behaviorismo e a Educação', por exemplo, resultam em práticas docentes e posições políticas e científicas antagônicas à relação 'Psicanálise e Educação'; e os dois campos de conhecimento constituem *corpus* científico das Psicologia.

Foi necessário acolher as demandas dos educandos (tratava-se, afinal, de um psicólogo lecionando), mas, sobretudo, era preciso falar-lhes da existência de Freud e da invenção da Psicanálise, de Piaget e da Psicologia Genética, de Vygotsky e da compreensão sócio-histórica da inteligência e das aprendizagens, da Psicologia da Gestalt e até de Carl Rogers.

Finalizamos o 'curso' com seminários temáticos sobre: sexualidade, juventude, uso abusivo de álcool e drogas, diversidade cultural, relações de gênero, educação e outros temas do cotidiano.

Dentre as coisas que aprendi com essa experiência destaco que a psicologia como ciência (universal) pode nutrir a formação intelectual e subjetiva de docentes em determinado local e tempo: neste caso os educandos e nós educadores, expostos a relacionamentos sócio-culturais e históricos.

Saí da Casa Família Rural de Cametá-PA, onde a alternância (Tempo Escola) foi realizada, em junho de 2006, com a esperança de que os educandos ao exercerem as funções de educadores tenham desmistificado a Psicologia como ciência e possam utilizar seus ensinamentos no sentido de reconhecer o Outro e suas especificidades, desejos, vontades. Creio também que esses educandos construíram a possibilidade de compreender como se processa a humanização do homem e seu desenvolvimento cognitivo-intelectual, emocional, afetivo, sócio-cultural e histórico; ou seja, compreender que homens e mulheres são, simultaneamente, produtos e produtores de Cultura.

Minha maior esperança é que os educandos tenham saído desta experiência compreendendo que a educação e as aprendizagens são construtos da cultura, portanto limitados por contextos históricos, geográficos e culturais. Mas que, acima de tudo, todos os homens e mulheres são dotados de inteligência e de múltiplas capacidades/potencialidades de construção das mais variadas aprendizagens e que, como educadores, cabe-nos buscar as melhores maneiras de estimular, facilitar, promover a educação escolar.

Contudo, na esperança de que este “curso” de psicologia faça eco na vida cotidiana de cada uma das pessoas que dele participaram, saímos todos mais convictos de uma certeza: a Educação é um direito de todos!

Referências bibliográficas

AZZI; BATISTA; SADALLA (orgs.). **Formação de professores**: discutindo o ensino de psicologia. Campinas, SP: Alínea, 2000.

BACHA, Maria Neder. **Psicanálise e educação**: laços refeitos. Campo Grande/MS: Ed. UFMS; São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). **A perspectiva sócio-histórica em psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1992.

CAMINHOS DESCAMINHOS DA HISTORIA DA EDUCAÇÃO NO PROJETO MAGISTÉRIO DA TERRA

Maria do Socorro Alencar Fonseca

Introdução

Falar de uma experiência agradável é sempre estimulante e confortável. É assim que vejo os momentos de troca e aprendizado vivido por mim durante a 1ª alternância do Curso de Ensino Médio na Modalidade Normal do PRONERA, realizado em Breu Branco-PA em 2006, Pólo de Tucuruí.

Ainda guardo, com carinho, os bilhetes trocados em meio à carga horária da Disciplina Fundamentos da Historia da Educação, ministrada à turma A.

Ao ser convidada para participar da formação e do planejamento para ministrar a Disciplina Fundamentos da Historia da Educação no Projeto Magistério da Terra, tive como primeira preocupação conhecer a proposta pedagógica para a partir daí formular uma proposta de trabalho com essa área de conhecimento.

Durante as reuniões de planejamento, discutíamos sobre qual a melhor forma e quais conteúdos eram importantes e necessários a uma turma com as características dos educandos do referido Curso. Muitos foram os debates, mas a mim ficou claro, em se tratando de história, qualquer que seja o seu enfoque que, precisa ser apresentada e discutida, não apenas como uma seqüência de fatos, mas contextualizados a partir do momento político-ideológico vivido.

O ponto de partida

Em se tratando de um curso que pretende formar educadores para trabalhar no campo, seria necessário não perder o foco de uma formação crítica, que tivesse como ponto de partida as características dos sujeitos, que se constituem em uma diversidade cultural muito forte, onde as populações foram desenraizadas de suas culturas para construir uma nova forma de organização, os assentamentos.

É aí que vão se confrontar as identidades culturais dos sujeitos migrantes, onde as relações étnicas e de gênero marcam as relações de convivência e que exigem do homem/mulher uma nova construção de sua identidade, ao longo do tempo, tendo como espaço o assentamento, que não está pronto, mas que precisa ser construído, e, como desafio, esse contexto de contradições que, longe de ser obstáculo, constitui-se em ilimitadas possibilidades de saberes e fazeres.

Nessa perspectiva fizemos um percurso na história da educação brasileira, analisando os fatos, não como fenômenos estáticos e isolados do cenário político, que apesar de estarem situados em uma linha temporal, marcam o nosso presente, o que exige uma postura crítica, na busca de perceber que a história da educação não está pronta, mas em permanente construção e que somos todos nós seus construtores.

Como fazer o tempo escola

O tempo escola é o momento que buscamos aproveitar para oportunizar um maior espaço para o debate na construção dos conceitos básicos da disciplina, foi assim que apresentamos o material de leitura e consulta, promovendo um espaço/tempo para que, de forma interativa, formulassem uma compreensão dos termos técnicos utilizados nos textos selecionados.

Não perdemos de vista a realidade do educando/educanda, visto que, segundo Paulo Freire (1986, p. 78), é o caminho que aproxima a possibilidade de compreensão dos conteúdos escolares pelo adulto trabalhador que chega ou retorna à escola. Nessa perspectiva, buscamos formular alguns questionamentos que os fizessem voltar-se ao assentamento e entender essa construção como processo educativo. Mesmo que tenha acontecido fora da escola, foi um processo educativo, pois construiu muitos saberes. Agora eles já estavam prontos para analisar a luta pela escola, atividade prevista para o tempo comunidade (2), mas que foi usada como estratégia didática para iniciarmos o percurso de estudo.

Em busca de uma teoria

Para uma melhor compreensão do trabalho realizado no Curso de Ensino Médio na Modalidade Normal, consideramos importante

conhecer os educandos/educandas, que se constituem jovens e adultos trabalhadores do campo e que moram em assentamentos organizados com o Programa da Reforma Agrária do Governo Federal.

Nossos educandos e educandas são jovens e adultos trabalhadores que atuam em diversas áreas econômicas e se constituem em agentes comunitários de saúde, professores leigos e agricultores familiares desenvolvendo suas atividades nos assentamentos pertencentes às áreas geográficas dos municípios paraenses como Tucuruí, Breu Branco, Novo Repartimento, Pacajá, Baião e Goianésia do Pará.

Fonseca (2002) aponta uma educação de jovens e adultos, dirigida aos sujeitos com uma bagagem sócio cultural marcada por exclusão ou interrupção escolar e que, portanto, deve ser pautada em práticas educativas que devem ser decididas, avaliadas e assumidas no contexto da sala de aula, considerando os educandos e educandas co-párticipes de sua formação, atribuindo-lhes, dessa forma, o poder de decisão nas atividades a serem desenvolvidas.

É assim que fomos buscar na teoria andragógica orientações para organizar nossa seqüência didática da História da Educação Brasileira no Magistério da Terra.

A andragogia tem se constituído um conceito de educação de adultos, como é enfatizado por Knolles (apud Cavalcanti, 1999), que considera a experiência como o maior referencial a ser tomado na relação ensino-aprendizagem do adulto.

Para a andragogia, a motivação para aprender não se encontra somente nos fatores externos, como notas ou conceitos, mas, especialmente, em fatores internos ligados à afetividade, como auto-estima, auto-conceito, onde se veja capaz de aprender.

Nessa teoria, o valor da aprendizagem para o adulto está no presente, ou seja, é importante que o conhecimento possa ajudá-los a solucionar problemas vivenciados no presente, pois para esses jovens e adultos o futuro já é presente.

Com base nesse referencial andragógico, construímos nosso percurso educativo e que iniciei este texto classificando-o como uma experiência agradável, visto que foi esse o sentimento da despedida em meio à troca de mensagens e cartões.

Considero importante destacar que não perdemos de vista a necessidade de assegurar o acesso às informações, que constituíam o conteúdo programático da disciplina Fundamentos da História da Educação Brasileira, visto que, sem esse compromisso, não estaríamos oportunizando aos educandos/educandas o acesso ao conhecimento historicamente construído e socialmente elaborado pela humanidade e que se constitui o instrumento de apropriação aos bens culturais produzidos.

Referências

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. **Andragogia**: a aprendizagem nos adultos. Revista de Clínica cirúrgica da Paraíba, n. 6, ano 4, jul. 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS NO TEMPO ESCOLA E NO TEMPO COMUNIDADE DO PROJETO MAGISTÉRIO DA TERRA, PÓLO TUCURUÍ

Dr. Gilmar Pereira da Silva.

Adelson da cruz¹

Everton Tenório Aragão

Introdução

São notórias as transformações que aconteceram e vêm acontecendo na sociedade brasileira. São mudanças que perpassam a política, a produção, os serviços e, como não poderia ser diferente, transformação no sistema educacional, com grande ênfase na educação do homem e da mulher do campo. A condição em que se encontra a discussão sobre a temática é justificada pela luta e influência dos movimentos sociais que reivindicam a universalização da educação no campo, mas com diretrizes e metas diferentes do espaço escolar urbano.

Sabe-se que no Brasil a escola desde sua origem foi privilégio de uma pequena parcela da sociedade, que determinou suas diretrizes e suas finalidades. Por isso que ela sempre ocupou lugar de destaque na subordinação do povo do campo, pois suas propostas procuraram sempre transmitir a cultura e os valores da elite.

Seu propósito foi sempre formar mão-de-obra para o mercado de trabalho. Sua finalidade foi sempre demonstrar que a cidade é melhor que o campo para se viver e que o povo não necessita de educação ou necessita apenas em “*doses homeopáticas*”, tal como afirmou Adam Smith, (apud SAVIANI, 1994, p. 157). Em nenhum momento da história se pensou em proporcionar educação para o trabalhador com o propósito de formar cidadãos.

Justamente por haver esse processo alienante e segregacionista no sistema escolar e que as propostas de educação do/no campo dos movimentos sociais privilegiam a relação da educação com o trabalho do homem/mulher do campo. Essas propostas vêm a educação ligada ao sistema produtivo, ao cotidiano dos seres que historicamente foram excluídos e fazem com que a mesma seja um instrumento para a construção de uma sociedade com sujeitos ativos em sua organização social.

¹ Bolsistas do Projeto Magistério da Terra.

Por isso que falar em educação do campo significa teorizar e praticar diferente da educação urbana, haja vista que estas foram trabalhadas sempre da mesma maneira. Significa também enfatizar que os sujeitos sociais e sua cultura necessitam ser valorizados e concebidos como os principais atores das ações educativas. As festas religiosas, as histórias infantis, as brincadeiras de rodas, as lendas, os mitos e as danças tão presentes no imaginário popular necessitam ser valorizados e socializados.

Por isso que os organismos envolvidos em prol da educação do campo lutam por escolas no campo, mas com a utilização da cultura e dos valores dos sujeitos envolvidos no ato educativo. Só dessa maneira acreditamos que as escolas poderão formar profissionais que compreendam a dinâmica desse espaço que é tão heterogêneo quanto o espaço urbano.

O movimento em defesa da educação do campo, atualmente, encontra-se em um estágio bastante avançado, pois desde a I conferência “*por educação básica do campo*”, realizada em 1998, o debate ganhou repercussão a nível nacional. Desde então muitas foram as conquistas dos trabalhadores do campo envolvendo a educação. Entre elas, analisaremos o PRONERA, Pólo Tucuruí.

Tempo Escola e Tempo Comunidade: uma relação complementar

Nossa análise parte das experiências que adquirimos enquanto bolsistas do PRONERA, Pólo Tucuruí, no decorrer das alternâncias do **tempo escola** de Breu Branco, Cametá e Goianésia e na orientação de trabalhos do **tempo comunidade**. O ato educativo do projeto envolve esses dois momentos indissociáveis e complementares no decorrer do processo ensino-aprendizagem dos educandos

O PRONERA (Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária), através do Projeto Magistério da Terra, pólo tucuruí, é uma amostra significativa das reivindicações dos movimentos sociais transformada em política educacional. O projeto está sendo executado para trabalhadores dos projetos de assentamentos (P.A's) dos municípios de Baião, Tucuruí, Breu Branco, Goianésia, Novo Repartimento e Pacajá, com o objetivo de formar professores de Nível Médio para desenvolver atividades de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

Partindo das experiências que mantivemos no decorrer das alternâncias, podemos perceber e denominar que a principal diferença do espaço educativo do projeto para o da escola formal é a heterogeneidade cultural dos educandos que são de várias regiões do país. Essa heterogeneidade gera conflitos, devido suas linguagens, crenças, comportamentos e, sobretudo, a diferença de idade. Mas esses conflitos são contemplativos para a formação enquanto futuros educadores, pois o ato educativo também é feito de conflitos.

Tempo comunidade: um espaço multicultural

É o momento em que educandos e bolsistas convivem no regime de semi-internato durante vinte dias. Nesse período de tempo estabelecem suas regras, dividem seus sonhos, suas emoções, suas angústias, suas esperanças e trocam experiências. É um espaço heterogêneo, multicultural e de conflitos, haja vista a composição dos seus atores e tempo em que convivem coletivamente.

É nesse período que os educadores desenvolvem suas práticas educativas, os bolsistas suas atividades e os educandos estudam as disciplinas referentes ao desenho curricular do curso de formação de professores. Mas, além de formar professores, o projeto visa também a formar cidadãos críticos que compreendam as complexas relações existentes entre quem detém o poder político-econômico e quem detém apenas a mão-de-obra para sobreviver. Para que os educandos possam compreender essas relações, o projeto apresenta disciplinas em seu desenho curricular que não são encontrados na escola formal, como: Educação e Movimentos Sociais e Agricultura Familiar.

Os professores, dessa forma, ajudam a transformar essas relações ideológicas em produção de conhecimento a partir do momento em que buscam desenvolver suas práticas educativas amparados na discriminação cultural, na condição histórica de exploração e espoliação do capitalismo, pois o trabalhador necessita ser visto como construtor do seu próprio conhecimento e não apenas como sujeito que precisa ser educado.

Assim, os educadores, nesse período, buscam sempre estar relacionando o conhecimento científico com as práticas cotidianas do mundo do trabalho, de luta por terra e, sobretudo, por cidadania.

A educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isto porque ela se constrói no processo que é, em si próprio, um movimento educativo. A cidadania não se constrói por decretos ou intervenções externas, programas ou agentes pré-configurados. Ela se constrói com o processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas. (GOHN, 1999.16-17);

As práticas educativas desenvolvidas pelos educadores do projeto Magistério da Terra ultrapassam a dinâmica dos currículos pré-estabelecidos das escolas formais, pois fornecem princípios inovadores que definem a educação através de uma reeducação política e cultural, possibilitando, assim, a tomada de consciência gradativamente e a conquista dos direitos como cidadãos. Buscam sempre refletir as lutas pela educação que valorize o cidadão e que seja diferente da educação sistemática e urbana desenvolvida pelo Estado, onde a cultura do ser explorado é desvalorizada através dos livros didáticos.

Por isso que o principal objetivo do tempo comunidade é proporcionar um espaço de ensino e aprendizagem baseado no cotidiano dos educandos e de seu mundo do trabalho. Baseado nesse processo educativo, os educandos orientaram os trabalhos do tempo comunidade, pois ao auxiliarem as práticas educativas dos professores se tornaram os responsáveis pela prática educativa nos projetos de assentamentos dos educandos.

Tempo escola: um espaço educacional de pesquisa e reflexão

Diferentemente do ato educativo desenvolvido no tempo escola em que os educandos apenas estudam as disciplinas curriculares, o tempo comunidade estimula e proporciona o desenvolvimento da pesquisa. Nesse período, os educandos buscam ir a campo pesquisar as relações sociais, culturais, políticas, econômicas, lingüística e ambientais do seu projeto de assentamento com o objetivo de serem sistematizados e socializados. E passam constatar que as práticas educativas desenvolvidas no tempo escola estão interligadas ao cotidiano do seu trabalho, da sua lavoura, do desenvolvimento igualitário e sustentável de sua região.

Por isso que acreditamos que o tempo comunidade é a continuação do tempo escola, haja vista que o educando só desenvolverá

os trabalhos se tiver participado das disciplinas ministradas pelos educadores, pois os roteiros de pesquisa são amparados nos conteúdos temáticos dessas disciplinas.

O educando ao chegar à sua comunidade passa a construir sua própria prática educativa, pesquisando, por exemplo, como se deu a conquista do assentamento, da escola, verificando quais são as condições sanitárias e higiênicas da comunidade. Com esses dados, os bolsistas deslocam-se para os locais que ficaram para auxiliar a sistematização dos dados da pesquisa.

Nesse período os educandos desempenham um importante papel para a formação profissional dos bolsistas, pois ao se deslocarem para os projetos de assentamento aprendem novas culturas, novas maneiras de conviver e de se relacionarem com a terra e com o mundo. Além de poderem realizar pesquisas que contribuem para desenvolver trabalhos científicos para serem apresentados em seminários e encontros educacionais.

É também no tempo comunidade que o educando irá se deparar com a verdadeira realidade com que se encontra a educação do campo em seu projeto de assentamento. É onde se encontraram escolas com péssimas condições para o que professor possa desenvolver suas aulas. É onde se encontram professores que trabalham apenas para satisfazer sua condição política e econômica e nunca com o objetivo de proporcionar uma formação educacional e social para os educandos. É onde percebem que existem crianças e professores que andam uma, duas, três horas para chegar à escola onde ocorre o processo ensino-aprendizagem.

Os educandos ao retornarem para o tempo escola ajudam a desenvolver o processo ensino-aprendizagem, pois todos têm a oportunidade de socializarem suas pesquisas, fazendo com que haja uma troca de experiências e conseqüentemente de saberes entre educandos e educandos, educandos e bolsistas e educandos e professores, contribuindo assim para que o ensino não fique fragmentado, ou seja, todos os atores do projeto têm a oportunidade de conhecer a cultura de diferentes projetos de assentamentos. É justamente por isso que acreditamos que o tempo comunidade é complementar ao tempo escola

São complementares, a partir do momento que no primeiro o educando aprende uma educação sistemática voltada para o acúmulo

de conhecimentos, enquanto que no segundo os educandos constroem seus conhecimentos amparados nas orientações dos educadores no decorrer do tempo escola. Sendo assim, o projeto constrói uma educação que visa a formar sujeitos que acreditam que o campo também é um espaço de homens e mulheres que merecem ser vistos como construtores de uma nova história.

Considerações Finais

A luta por educação do campo é uma luta de todos os sujeitos que acreditam na construção de uma sociedade com menos desigualdade social, onde o campo e cidade sejam parte complementares e com políticas públicas que possam contemplar cada um de seus sujeitos. Por isso é que os problemas que afetam o campo perpassam por uma questão educacional, no entanto devemos enfatizar que a educação não é a panacéia para todos os problemas, mas é o melhor caminho para resolvê-los.

O Projeto Magistério da Terra, através de suas práticas educativas, dá a oportunidade para que os educandos pensem e reflitam uma nova dinâmica para seus projetos de assentamentos, assegurando-lhes a oportunidade de sonhar com a permanência na/da terra, a melhoria da produção e, sobretudo com uma educação onde as crianças, os jovens e os adultos possam ser vistos como seres que produzem cultura.

Por isso é que o projeto está construindo essa educação gradativamente a cada alternância do tempo escola e em cada trabalho do tempo comunidade. Mas assim mesmo temos muito a aprender, haja vista que cada projeto de assentamento possui suas particularidades e peculiaridades, cada educando possui sua cultura dentro de um processo histórico e que só uma educação que emancipe será capaz de transformá-los em cidadãos que acreditam na construção de uma educação que satisfaça seus anseios.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Algumas teses sobre o presente e o futuro do trabalho**. In: *Desafios do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ENGUIITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GOHN, Maria Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez. 1999.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Gilmar Pereira. **Trabalho, educação e (des)emprego – o plano de qualificação do estado do Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação – UFRN, Natal, 2002).

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo: as novas tecnologias**. In: *Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

NOSELLA, P. **Trabalho e educação: do tripaulim da escravatura ao labor da burguesia à poiésis socialista**. In: *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do Trabalhador*. São Paulo: Cortez, 2002.

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DO PROJETO MAGISTÉRIO DA TERRA PÓLO TUCURUÍ

Gilmar Pereira da Silva¹
Marcilene de Souza Gomes
Juciane Pinto Wanzeler²

Introdução

O presente trabalho parte de experiências que vivenciamos no Tempo Escola e no Tempo Comunidade do Curso Magistério da Terra do Pólo Tucuruí que abrange os municípios de Breu Branco, Baião, Goianésia, Novo Repartimento, Tucuruí e Pacajá onde podemos perceber que há uma diversidade de jovens e adultos que dividem suas vivências como construtores e (re) construtores de uma nova proposta para a educação do campo e no campo no estado do Pará na região Amazônica. Ressalte-se que essas experiências foram bastante significativas, pois tivemos a oportunidade de vivenciarmos o reconhecimento desses alunos como sujeitos integrantes do campo, principalmente dos mais jovens, que a cada tempo escola e cada tempo comunidade vão tornando-se mais críticos e conhecedores dos problemas e das dificuldades pelas quais passavam os seus Projetos de Assentamentos (P.As) e de seus colegas, uma vez que a partir de uma visão reflexiva puderam conhecer as dificuldades educacionais, políticas e econômicas. Partindo deste pressuposto esse texto tem a intenção de abordar nossas experiências e nossos olhares sobre a educação do campo, o tempo escola e o tempo comunidade no projeto “Magistério da Terra” do referido Pólo.

Entendemos que a educação é o principal vínculo crítico e formativo do homem com a sociedade. A própria constituição do País reconhece isso, uma vez que a mesma preconiza a educação como um direito universal, que deve ser garantida a todos. Verifica-se, no entanto, que, apesar de ser considerado um direito de todos, uma determinada parcela da população ainda não usufrui desse direito: e quando esse

¹ Coordenador Pedagógico do Projeto Magistério da Terra, pólo Tucuruí.

² Bolsistas do Projeto Magistério da Terra. Discentes de Pedagogia do Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

lhes é assegurado muitas vezes não corresponde às expectativas de uma formação humana, crítica e histórica, que atenda as necessidades do indivíduo e que os torne um ser crítico e ativo perante aos problemas da sociedade em que vivem.

É partindo do enunciado acima que podemos observar que a educação do campo realizada pelo magistério da terra tem buscado se inserir numa perspectiva histórica e crítica, pois considera e pensa com os sujeitos integrantes do campo com seus saberes, valores e contextos, procurando exercer dessa forma o que consideramos o verdadeiro papel da educação para além do espaço escolar.

A educação do campo a que nos referimos é um movimento que vem sendo construído gradativamente ao longo do tempo, principalmente pelas entidades da sociedade civil e vem tendo como os principais protagonistas os movimentos sociais que acreditam que a educação desses sujeitos deve estar relacionada ao processo de luta e emancipação que vise à construção de um ser humano crítico e politicamente ativo, capaz de conhecer e se (re)conhecer como sujeito integrante do campo, fazendo com que esta educação não seja mais um modelo de ensino imposto atrelada ao modelo urbano de ensino, que pouco valoriza o real contexto histórico do indivíduo e não aponta caminhos para que ele veja que, no campo, também é lugar de construção de educação.

Nesse sentido, a educação do campo deve ser construída com os sujeitos do/no campo, entendendo que estas populações merecem uma educação que compreenda e valorize a sua condição de seres humanos integrantes de um determinado contexto histórico, político, social e cultural, rompendo com uma escolarização meramente compensatória, mas que ao contrário, deve ser dialógica e emancipatória.

Como destacamos, essa educação tem se apresentado através de iniciativas de programas e práticas comunitárias, que ocorrem através programas que vêm sendo símbolos de sustentação para que a educação do campo tenha um caráter amplo, não se restringindo apenas em projetos, mas que sejam transformados em políticas de educação nacional como afirma CALDART (2004, p.26): [...] *nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo do campo a educação.*

Dessa maneira podemos perceber que as políticas públicas são necessárias e os programas desenvolvidos através de entidades

representativas dos trabalhadores têm sido de extrema importância, como laboratório para a construção de uma educação de uma educação transformadora.

Dentre os programas e projetos de educação do campo, podemos destacar o projeto Magistério da Terra que faz parte do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), financiado pelo Governo Federal, na perspectiva de garantir aos povos do campo o direito à educação. O projeto que nos propomos a estudar envolve os projetos de assentamentos da reforma agrária, ocupados por homens e mulheres, agricultores, oriundos de diferentes Estados do Brasil, tais como Maranhão, Piauí, Ceará, Bahia; enfim, envolve sujeitos que dentro de suas limitações vêm rompendo barreiras, enfrentando desafios e lutando para conquistar seus espaços dentro da atual sociedade que, a nosso ver, infelizmente, privilegia o individualismo, a competitividade e beneficia os interesses de um pequeno grupo.

Buscando a construção de uma educação emancipatória e transformadora a partir da perspectiva do e no campo, o projeto Magistério da Terra, Nível Médio, Modalidade Normal, visa a realizar formação de educadores para ministrar aula de Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Os mesmos desenvolvem suas atividades através de alternâncias, compostas de dois momentos: o tempo escola e tempo comunidade; essa é uma proposta metodológica que visa a garantir a permanência dos educandos dentro dos seus projetos de assentamentos (P.A's), assegurando-lhes uma educação contextualizada que valorize e dialogue com as diferentes realidades e experiências.

O tempo escola caracteriza-se pelo período que os educandos reúnem-se para estudar na sala de aula, entrando em contato com os conteúdos das disciplinas que lhe são ofertadas, tendo assim a oportunidade de ver e construir novos conhecimentos, enquanto que o tempo comunidade é uma parte complementar do tempo escola, sendo o momento em que os educandos são construtores de seus próprios conhecimentos, pois realizam as pesquisas de acordo com os eixos temáticos propostos nas alternâncias.

Durante esses períodos, podemos perceber que a dinâmica desenvolvida no projeto Magistério da Terra tem despertado nos educandos a capacidade de serem protagonistas de suas ações, evidenciando a articulação a partir dos ambientes onde vivem, uma vez

que o campo deve ser reconhecido como espaço vivo, de conhecimento, produção de cultura e as pessoas que vivem nele valorosas e capazes de construir sua própria história. Nesse sentido, entendemos que o ideal de educação do campo não pode ser de estudar para poder ir para cidade, conseguir um emprego, mas fazer com que estes, a partir de suas formação, percebam que o campo pode se fortalecer e ser desenvolvido a partir de sua ação. Os educandos abaixo nos mostram isso:

O curso Magistério da Terra na minha vida é como se fosse uma luz no fim do túnel, porque eu gosto do lugar onde moro, mas não tenho condições de morar lá sem uma renda fixa. Em relação a melhoria do meu povo, acredito que quando moramos em um lugar, queremos a melhoria de todos a nossa volta. Com certeza não faço esse curso pensando só em mim, quero modificar o meio onde moro.” (Célia Farias – P.A Alcobaça, Breu Branco/PA)

.....
(...)Este curso Magistério é algo valioso, que nem todas as pessoas consegue. Isto tem me ajudado a refletir, buscar algo melhor para o povo do campo.(Maria de Jesus Alves dos Anjos – P.A Ribeirão das Pedras, Novo Repartimento/PA.

Observamos a esperança e o sonho que os educandos vêm alimentando a cada tempo escola e a cada tempo comunidade, rompendo com a idéia de campo como lugar de atraso, valorizando a sua cultura e os seus saberes e reconhecendo seu verdadeiro valor para a sociedade, valorizando suas subjetividades, suas maneiras de organizações, bem como suas experiências cotidianas seja no âmbito cultural, seja no processo produtivo.

Relação indissociável: O tempo escola e o tempo comunidade

O projeto Magistério da Terra Pólo Tucuruí possui um calendário escolar estruturado em alternâncias, baseado no art.23º da LDB e no art.7º das diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo; além disso, possui um desenho curricular que propõe uma formação pedagógica concreta, que respeita e valoriza as reais necessidades dos educandos, uma vez que busca a formação humana. Assim, tal o desenho curricular aliado a um novo modelo de calendário escolar tornam-se bastante significativos, ao permitir que os educandos desenvolvam o processo ensino-aprendizagem em dois espaços

pedagógicos, intercomplementares (o tempo escola e o tempo comunidade), embasados nas realidades de pessoas assentadas. Desta forma, saber ser e saber fazer ocorrem de forma interconectados.

Segundo, CALDART (2004) *é preciso aprender da sabedoria do povo; é preciso sempre aprender a ser educador; é preciso jamais deixar de ser educando...* É fazendo uso dessa reflexão que destacamos a importância que o tempo escola e o tempo comunidade têm para os educandos assim como para todos nós, pois sabemos que o modelo de educação que vem sendo trabalhado tem buscado atender às perspectivas e valores urbanos e que a construção de uma educação do e no campo constitui-se em um desafio. Diante disso, conhecer a verdadeira situação dos trabalhadores é um ponto fundamental para trilharmos caminhos com bases sólidas e propormos atividades adequadas para a construção desse novo processo pedagógico.

O tempo escola e o tempo comunidade, cada um a seu modo, são períodos muito importantes, pois esses momentos são complementares no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, representam espaços valiosos de conhecimento e análise. A convivência com os educandos nos permite conhecermos suas histórias, sonharmos os seus sonhos, sentirmos os seus medos, vivenciarmos suas ações, renovando nossas experiências e reafirmando nossos compromissos com a educação do campo, sobretudo no tempo comunidade, quando os educandos têm a oportunidade de se tornarem pesquisadores e observadores de sua realidade, retomando assim a concepção freiriana do professor pesquisador, essa relevância se reflete nas falas de alguns educandos, quando afirma:

[...] ajuda tanto no conhecimento escolar e como nos influencia em conhecer a realidade do assentamento, muita coisa aprendi com ele [tempo comunidade] principalmente a questão educacional. (Cristiano Silva Santos-P.A Paraúna, Tucuruí/PA).

.....

Muitas vezes nos deparamos com situações nos P.As e aí pensamos:vi isso no curso. Já nos dá motivação para prosseguir.Através do tempo comunidade, visitei lugares do P.A que nem sabia que existiam. Foi muito legal. (Daniela de Oliveira Santos-P.A Alcoçaba, Breu Branco/PA).

O tempo escola tem se apresentado para nós como um momento de aprendizagem e reaprendizagem. Com os alunos do projeto, dialogamos e conhecemos as problemáticas pertencentes aos

assentamentos, que antes se apresentavam tão distantes da nossa realidade. Além disso, a participação dos professores que ministram as aulas no projeto tem contribuído bastante para a reflexão da nossa prática pedagógica, fazendo-nos ter a consciência de que o verdadeiro educador é aquele que se permite ser sempre educando.

Os princípios curriculares e metodológicos do projeto Magistério da Terra estão ligados a interdisciplinaridade e a uma prática pedagógica que valoriza a dialogicidade do ato educativo e que considera a educação como princípio fundamental da cidadania. Destacamos a importância do diálogo, que é a fonte principal que norteia as aulas dos professores, pois verificamos que é através das conversas e debates em sala que temos a oportunidade de acompanhar como os alunos se posicionam como pessoas críticas, debatendo as problemáticas dos seus P.As, sugerindo soluções, criticando o poder público que pouco valoriza os homens e mulheres do campo, indagando-se sobre sua realidade.

Temos observado na interação de cada tempo escola a identificação dos educandos com as disciplinas (Estudos Amazônicos, Movimentos Sociais, Agricultura Familiar, Agroecologia e outras), que estão extremamente ligadas ao seu cotidiano, pois as disciplinas e suas especificidades são trabalhadas a partir de temáticas integradoras como: “Educação, Cultura e Identidades” (1ª alternância); “Educação, Ética e Cidadania” (2ª alternância); “Juventude, Trabalho e Educação” (3ª alternância). Temáticas essas que também são referenciadas na realização do tempo comunidade e que a partir de suas dinâmicas compreendem o objetivo de inclusão social, busca da cidadania, socialização, integração, cultura e auto – estima. Esses são aspectos que favorecem o elo entre os conteúdos do tempo escola e a realidade que os educandos vivem e observam/pesquisam no tempo comunidade, conforme verificamos no depoimento abaixo:

Todos os temas é voltado pra gente, tudo fala do nosso dia-a-dia, inclusive os movimentos sociais, falam do campo... 100% porque quando fala do homem do campo diz respeito ao que eu vivo no meu dia-a-dia. Acho muito legal o tempo comunidade porque a gente anda muito, vai na casas das pessoas do assentamento. Já chorei muito no primeiro tempo comunidade, mas a cada tempo comunidade é uma experiência nova. Tem muita coisa e muita gente que eu nem conhecia e o tempo comunidade serviu para unir e conhecer um pouquinho de cada um. (Maria do Carmo Cardoso de Oliveira-P.A Rio Itacorora, Baião/PA).

Dessa forma, percebemos a relevância da educação que está sendo focalizada e construída em uma perspectiva de valorização do contexto histórico, político, econômico, ambiental e cultural do indivíduo, fazendo com que ele se reconheça como construtor da sua história, valorizando sua realidade.

Considerações finais

O texto nos faz concluir que os trabalhadores do campo têm uma maneira específica de aprendizado, que ocorre a partir de sua experiência cotidiana. Observamos também que a troca de saberes é muito valorosa tanto para os educandos quanto para educadores, bem como para os bolsistas. Podemos verificar também que uma das grandes conquistas do magistério da terra, Pólo Tucuruí, é a valorização da auto-estima dos educandos que passam a compreender o quanto o campo é importante, tanto para ele como para toda a sociedade, pois as experiências que vivenciamos durante o projeto conseguiu nos mostrar que a valorização do contexto histórico do indivíduo, em seu aspecto político, social e cultural, possibilita a construção de uma aprendizagem voltada para a formação humana.

A conclusão nos induz a afirmar também que o projeto magistério da terra conseguiu construir junto aos seus alunos a oportunidade de se trabalhar a educação do campo de forma contextualizada e significativa, valorizando os educandos em seu contexto específico e universal.

Uma vez que a cada alternância que tivemos com os educandos nos foi permitido elaborar com esses sujeitos a capacidade de sonharmos, refletirmos e agirmos por uma melhor educação do/no campo, buscando escutar e ser escutados por eles, observando o seu desenvolvimento intelectual, crítico e criativo, ficamos satisfeitos por cada tempo escola e tempo comunidade que esses cumpriram com determinação e louvor.

As nossas experiências e vivências nos fizeram acreditar na capacidade dos educandos de serem mais sonhadores e acima de tudo de serem agentes dos seus momentos históricos. Sabemos que o projeto ainda tem grandes desafios ao longo do seu desenvolvimento e que a educação do campo precisa, urgentemente, ser olhada com respeito e responsabilidade por nossas autoridades, uma vez que possui uma realidade específica, necessitando de políticas educacionais e

governamentais adequadas. É triste sabermos que os sujeitos do campo enfrentam precárias condições, indignas de seus direitos e valores, mas é contagiante conhecermos pessoas que acreditam em tempos melhores, em tempos possíveis e na busca de uma educação transformadora: não desistem de reescreverem sua história, de mudarem a realidade sofrida, tão bem destacada na voz da educanda Juliana Santos que transcrevemos abaixo:

REALIDADE SOFRIDA³

Somos povos do campo, pessoas pobres e trabalhadoras,
Trabalhando, sofrendo pára conseguir nossos valores.
Somos seres humanos, correndo atrás de um futuro
para ver os nossos sonhos se realizando.
Pessoas bastante vividas, sempre lutando
para conseguir tudo na vida.
Enfrentamos sol e chuva,
todos juntos em uma só luta.
Crianças esquecidas, lutando e sofrendo todos os dias.
Elas chora e implora, perguntando quando vão para a escola.
Crianças amarguradas, vendo o vazio de uma longa estrada.
Mas na certeza de um dia vencer,
que uma escola apropriada vai ter.
Essa é a luta das comunidades, sempre querendo saber da
verdade.
Nunca querendo desistir, por que um dia vamos conseguir.

Referências

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. 2ª edição. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Mure Santos Azevedo (orgs). In: CALDART, Roseli Salete. **Articulação Por Uma Educação do Campo**. Brasília, DF: 2004. (Col. Por uma Educação; 5)

³ Educanda do P.A, Cupuzal; Pacajá/PA.

SUBJETIVIDADE EM VOZES: RELATOS DOS EDUCANDOS DO PROJETO MAGISTÉRIO DA TERRA

Os textos a seguir encerram o presente trabalho e se voltam para dar vez e expressar as vozes dos educandos/as presentes na 4ª alternância Tempo Escola do nosso Projeto.

O conteúdo desses textos focaliza o (re)conhecimento de direitos e denúncias ao não cumprimento dos mesmos, mas também são eivados de perspectivas, entusiasmo e esperanças desses sujeitos do campo – a maioria jovens – que sonham com uma vida de qualidade no campo e para o campo. Reconhecem-se como sujeitos que firmam o compromisso de contribuir na instalação de uma educação dialógica e, por isso mesmo, transformadora, a fim de que se tenha um novo projeto de sociedade mais justa, democrática e plural.

Os escritos foram produzidos durante a vivência da disciplina Política Educacional, ministrada por nós, professoras Heloisa Canali e Nazaré Araújo, tendo seu foco principal em estudos e debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A partir daí, e sob nossa orientação, temos as produções escritas de nossos educandos/as que, por certo, sensibilizarão a todos os leitores/as já engajados ou não por uma EDUCAÇÃO DO CAMPO.

NOSSA REALIDADE ATÉ O PRONERA

Orientadora: Maria de Nazaré Cunha de Araújo

Educandos: Luzenir de Oliveira Araújo
Samuel Duarte Veras
Helda Ferreira de Moraes
Nivaldo Costa
Izaelma Abreu de Oliveira
Josyelma Prats Oliveira
Ellen Patrícia Mourão Bugarim
Marcos Dione Barbosa Lima

Estávamos em nossos assentamentos, no ano de 2005, quando ficamos sabendo, através do INCRA e de vários Movimentos Sociais, que haveria um curso de formação para atuar no campo.

Alguns de nós tínhamos terminado o Ensino Fundamental há quatro anos e outros há até mais de dez anos e estávamos sem perspectiva para o futuro, por isso não deixamos passar a oportunidade e logo fizemos nossa inscrição.

Após aproximadamente sete meses de espera, já estávamos perdendo as esperanças de ver esse curso realizado, fomos chamados a fazer a seleção.

A partir da primeira Alternância, Tempo Escola, vieram as primeiras dificuldades, as primeiras experiências, os primeiros conhecimentos. Percebemos que o curso valia a pena e que teríamos de ter bastante força para seguir adiante.

Estamos hoje na quarta Alternância, Tempo Escola, e acumulamos mais e mais expectativas e esperanças no futuro.

Muitos desistiram logo no início da jornada, porque não souberam dar valor à oportunidade que tiveram. Mas nós estamos aqui, com muito mais garra do que no início, pois o PRONERA está sendo uma luz que veio para iluminar o caminho e ampliar os nossos conhecimentos.

Depois de conhecermos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, na disciplina Políticas Educacionais, descobrimos que temos direitos a muitas coisas boas a que ainda não temos acesso. Queremos uma escola digna, ampla, com respeito aos direitos de termos

profissionais qualificados, com creches, ensino fundamental, médio e superior, que seja longe ou perto mais que nos proporcione os conhecimentos necessários de que precisamos.

Antes desse curso nós não éramos quase nada em nossas comunidades, apenas agricultores que aceitávamos tudo, achando que estas nossas dificuldades faziam parte da nossa vida de camponeses. Hoje somos estudantes do PRONERA e descobrimos que somos cidadãos de direito e que não devemos nos calar diante das nossas dificuldades e que devemos reivindicar os benefícios para nosso assentamento.

Queremos transformar os nossos sonhos em realidade. Queremos fazer a diferença em nossos assentamentos.

Através desse curso, com certeza, nós chegaremos lá.

NOSSA IDENTIDADE DO CAMPO

Orientadora: Maria de Nazaré Cunha de Araújo

Educandos: Cristiano Silva Santos
Jêmina Nayara Amorim Costa
Roberto Ferreira Martins
Maria Elsimar de Souza
Fernanda Neves Machado
Licenir Araújo Silva
Ana Caroline Barbosa
Iva Pereira viana

Não foi por acaso.

A nossa região possui poucas políticas públicas que atendam aos assentamentos na zona rural. Uma das mais importantes no que diz respeito à educação do campo é o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária).

O PRONERA é um programa bem estruturado, que oferece uma educação diferenciada para a formação de professores a nível de ensino fundamental. Nós percebemos que não foi por acaso que nos encontramos aqui neste projeto. Todos ficamos sabendo do PRONERA através dos Movimentos Sociais que atuam em nossa região.

Antes não acreditávamos que este curso iria em frente, achávamos que era um curso comum, igual a todos. Estávamos enganados – o Magistério da terra é um curso que veio para ficar e mudar a realidade do campo.

Hoje temos consciência de que estamos aqui para fazer a diferença, pois temos um objetivo: levar conhecimentos que reconheçam os saberes dos camponeses, sem destruir suas raízes.

Nós não queremos que fique só no Projeto Magistério da Terra, queremos muito mais. Precisamos e merecemos o acesso ao ensino superior, que respeite os saberes do campo e essa formação nos permitirá multiplicar esses conhecimentos na nossa região.

DETERMINAÇÃO

Orientadora: Maria de Nazaré Cunha de Araújo

Educandos: Claudemir Araújo Silva
Cléia Maria Valos Gonçalves
Creusa Maria Veras da Silva
Delzivânia de Abreu Rocha
Jerry Adriano Vieira Velas
Marilene Souza Silva
Sirlene Manoel Jorge
Kátia Jardim Fiel

Através dos Movimentos Sociais que atuam em nossos municípios, nós moradores do campo ficamos sabendo da criação de duas turmas para o curso de Magistério, patrocinado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que tem por objetivo a formação de professores para atuarem nos assentamentos.

Aproveitando a oportunidade, nós, camponeses, resolvemos deixar nossos lares e trabalhos e partir para a luta. No ano de 2006, em 26 de março, iniciamos a primeira alternância, tempo escola, em Breu Branco, com 105 alunos de vários assentamentos e municípios, todos com um só objetivo: aprofundar nossos conhecimentos, aproveitando a experiência e a realidade que vivemos. Almejamos, com a qualificação, aplicar os conhecimentos adquiridos na educação da população dos assentamentos, que não teve até agora a oportunidade de conhecer os seus direitos como cidadãos, embora a lei afirme que a educação é para todos.

Com toda a dificuldade, no dia 18 de junho de 2006 partimos para a segunda Alternância Tempo Escola, que foi realizada em Cametá.

A terceira alternância Tempo Escola foi realizada em Goianésia do Pará de 25/11 a 12/12/06.

Agora já estamos na quarta Alternância Tempo Escola, que teve início em 17/04/07, em Tucuruí.

Apesar da grande dificuldade que enfrentamos nessas quatro alternâncias, elas foram marcantes para cada um de nós. Tivemos uma grande evolução no modo de ver a vida.

Nós não pretendemos parar no ensino médio. Queremos chegar ao final do curso com amplos conhecimentos, que venham servir não só para nós, mas para nossas comunidades e prosseguir os estudos até o nível superior e que possamos, como professores/as, fazer cursos de aperfeiçoamento.

Enquanto isso, vamos seguindo em frente, com fé, esperança e determinação para superar todos os obstáculos que apareçam pela frente, pois se formos os últimos numa fila e desistirmos, nunca chegaremos a ser os primeiros.

NOSSOS SONHOS

Orientadora: Maria de Nazaré Cunha de Araújo

Educandos: José Nilson da Silva
André de Araújo
Raimunda de Abreu Rocha
Cleomar de Jesus Oliveira
Lindinéia dos Santos Barbosa
Mizael Silva Oliveira
Josiane Santos Pereira
Reginaldo Almeida Coelho

Somos sujeitos do campo, e vivemos em busca de melhorias para nossa vida educacional. Vivemos na zona rural, sem opção de estudos, tendo terminado o ensino fundamental, alguns há muito tempo.

Um dia ouvimos falar de um programa de estudos que nos daria a chance de cursarmos o Magistério e “agarramos com unhas e dentes” a oportunidade. Estamos já na quarta Alternância Tempo Escola e adquirimos vários conhecimentos, inclusive sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que foi apresentada na disciplina Política Educacional. Descobrimos daí que a política não vem sendo beneficiadora para nós moradores dos assentamentos, pois muitos dos nossos direitos não estão sendo atendidos.

Na LDB está previsto que a educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Mas o povo do Poder Público tem pensado muito pouco no campo, quando tenta cumprir a lei.

Hoje estamos muito felizes por estudarmos neste programa de ensino, levando para os nossos assentamentos muito conhecimento. Descobrimos um pouco do que é nosso direito e hoje sabemos quem somos e o que queremos.

O que nós queremos e merecemos é uma educação de qualidade, que nos permita construir nossos sonhos de vida.

SAUDAÇÕES

Orientadora: Maria de Nazaré Cunha de Araújo

Educandos: Valdiza Ribeiro da Silva
Sandro Ferreira Martins
Iramar de Souza Barros
Romerito Santana Veloso
Maria José da Silva Caldas
Genisvauro Vieira Rocha
Maria de Jesus A. dos Anjos
Luciana Vitor Rangel
Flávia Santos de Jesus
Maria Antônia Reis da Silva
Ronildo Viana Pereira
Patrícia da Silva Conceição

No ano de 2005, através dos Movimentos Sociais, ficamos sabendo do curso de Magistério da Terra, promovido pelo Programa de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Sabendo das necessidades do nosso povo resolvemos enfrentar essa batalha, para levar a nossa comunidade uma formação de qualidade.

Muitos de nós educandos estávamos fora da escola e sem esperanças e perspectivas e o PRONERA chegou num bom momento em nossas vidas.

A nossa trajetória com o curso já nos levou a Breu Branco, Cameté, Goianésia e por último em Tucuruí, enfrentando dificuldades, mas tendo muitas experiências gratificantes. Através da disciplina Política Educacional ficamos sabendo dos direitos dos camponeses e percebemos quais estão sendo violados. Temos, cada vez mais, a esperança de levarmos uma educação melhor para o povo do campo. Uma educação do campo e para o campo.

NOSSO RELATO

Orientadora: Heloisa Helena Barbosa Canali

Educandos: Alcilene Veiga Bastos
Denivaldo Lopes da Silva
Francisco das Chagas da S. Oliveira
Ivanete Franca de Souza
Marciano da Trindade S. Furtado
Maria Antônia Gonçalves Correa
Maria do Carmo C. de Oliveira
Maria do Livramento S. Rodrigues
Maria Raimunda Alves da Silva
Regiane Brito de Souza
Regina Trindade Ferreira
Simázia Coelho Leite

Ficamos sabendo através dos Movimentos Sociais que atuam em nossa região que o Governo Federal criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Aproveitamos a oportunidade, fizemos seleção para o Curso de Nível Médio Normal – Magistério da Terra.

A primeira Alternância teve início no dia 26 de março de 2006, na cidade de Breu Branco e reuniu educandos dos municípios de Breu Branco, Tucuruí, Novo Repartimento, Baião, Pacajá e Goianésia.

Nossa expectativa inicial era de que, ao entrarmos neste curso, teríamos garantia de emprego e direito a uma bolsa, mas tivemos uma grande decepção. Mesmo assim continuamos confiantes, apesar de todas as dificuldades que, em cada alternância, temos que passar, quando temos que deixar nossas famílias, nossas criações, nossas vidas e ter de superar a saudade de tudo e de todos. Aprendemos que iremos a lugar nenhum quando não ajudamos aos nossos companheiros de luta.

Entre as diversas disciplinas que nos ajudaram na ampliação dos nossos conhecimentos, uma das mais importantes foi “Educação e Movimentos Sociais”, ajudando a compreender muito a nossa realidade, nossa cultura e nossos direitos, como homens e mulheres camponeses que somos.

Sempre que retornamos para nossos assentamentos levamos as malas cheias de entusiasmo e esperanças para os moradores das nossas comunidades, que depositaram toda a confiança de que continuaremos sempre em frente e que jamais pensaremos em desistir. Com esse curso depositamos um punhado de fé de que poderemos contribuir com o aumento do número de escolas nos assentamentos dos quais somos integrantes e poderemos melhorar a qualidade de ensino do campo.

EXPECTATIVAS

Orientadora: Heloisa Helena Barbosa Canali

Educandos: Tatiana da Silva Lima
Dalvanir de Souza Silva
Daniel de Souza Silva
Clara dos Santos de Jesus Silva
Micileyde Lira Macedo
Emilson Palhano Sousa
Rosileide Ferreira da Silva
Ivony Silva de Souza
Célia Farias
Haroldo Farias
Manoel Robs de Mota Cruz
Maria Aparecida Rocha Durval
Gilvan Pereira dos Santos
Joseny Meireles Nunes
Francinaldo da Silva Pereira

Somos oriundos dos Estados do Maranhão, Pará e Bahia e moramos em assentamentos na zona rural dos municípios de Breu Branco e Goianésia do Pará, no Estado do Pará.

Todos nós tivemos grandes dificuldades na conclusão do ensino fundamental, por falta de escolas, professores e transporte, distância e precariedade de ensino, entre outras. Mesmo frente a tantas dificuldades conseguimos concluí-lo.

Em março de 2006 começamos a estudar o Ensino Médio – modalidade Normal, curso que faz parte do Programa de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, promovido pelo INCRA/UFPA/FADESP e MDA.

Tínhamos como expectativas, sobre a realização do curso de formação de professores para atuar nos assentamentos, uma forma tradicional de ensinar e aprender. No entanto, deparamo-nos nas alternâncias Tempo Escola com estruturas nas quais não estávamos habituados. Aprendemos a viver no coletivo, dividir espaços, ser companheiros, tudo fazendo parte de um grande processo de construção de conhecimento. Então tivemos uma base do que o curso tinha a nos oferecer; ficamos cientes de que o curso possuía dois momentos: o

Tempo Escola, que é o momento presencial em que nos deslocamos para um local no qual assistimos às aulas e convivemos com os professores. Num segundo momento temos o Tempo Comunidade que é a pesquisa que fazemos na comunidade após a orientação que recebemos no final de cada tempo escola. Isto faz com que possamos trazer a nossa realidade para o tempo escola e faz com que o tempo escola vá até a nossa realidade. Com isso, cada vez que retornamos não somos mais os mesmos.

Descobrimos que o diferencial deste nosso curso é o fato dele ser voltado para formação do profissional docente do campo. Todas as disciplinas fazem essa relação com a nossa realidade.

Durante as alternâncias podemos perceber a evolução de cada educando, com uma mudança radical na maneira de ver o mundo. Aprendemos que as dificuldades podem ser superadas quando não desviamos os olhos de nossos objetivos, pois a cada superação ganhamos mais vitalidade, mais força de vontade. Assim podemos dizer a cada final de Tempo Escola: VALEU A PENA!

EXPERIÊNCIA EVOLUTIVA

Orientadora: Heloisa Helena Barbosa Canali

Educandos: Naaty Moreira Lima
Elisângela Ferro de Souza
Lucinade Cardoso Santos
Gerson Goldinho Sousa
Lucas de Andrade Silva
Julyana Santos Alves
Zenilda Ferreira Alves
Marcelo Eduardo da S. Maranhão
Francisnato Ferreira Martins
Nagivan Lira Silva
Nataly da Silva Garcia
Walquíria de Matos Duarte
Maria do Carmo Miranda
Josilene Batista Dias

Somos agricultores e filhos e filhas de agricultores, muitos de nós começamos a nos alfabetizar no campo e outros, pela falta de escolas no campo, foram estudar na cidade. Os que permaneceram no campo enfrentaram e enfrentam muitos obstáculos. Mas, apesar de todas as dificuldades econômicas e culturais, conseguimos junto aos movimentos sociais (sindicatos, associações e outros) estar cursando o Magistério da Terra (PRONERA), fruto de uma demanda feita pelos Movimentos Sociais.

Essa caminhada teve início no dia 26 de março de 2006, com o primeiro Tempo Escola, em Breu Branco. Dela participaram 105 educandos e tivemos várias experiências de convivência em grupo e uma nova forma de aprendizagem, que respeita a nossa experiência. Nesse primeiro Tempo Escola colhemos bons frutos, que ficaram marcados em nossas vidas, proporcionando-nos novas perspectivas.

No entanto, as dificuldades foram inevitáveis, o que motivou a evasão de alguns alunos, que não conseguiram continuar por não poder deixar seus trabalhos, suas casas e suas famílias pelos vinte dias de cada alternância tempo escola.

Apesar de tudo, a cada Tempo Escola os professores que passam pelas nossas vidas nos ensinam, através das disciplinas ministradas,

conteúdos que nos fazem crescer e resgatam os conhecimentos que estão inseridos na realidade do povo do campo.

Sabemos que as dificuldades são muitas quando estamos lutando pelos nossos objetivos de nos tornarmos melhores cidadãos camponeses.

O Tempo Escola passa rápido e temos o Tempo Comunidade, quando realizamos pesquisa na nossa comunidade, com a intenção de obter outras experiências práticas.

Somos o futuro do país e devemos continuar a caminhada que não deve parar aqui, mas sentimos por aqueles que não conseguiram continuar conosco por motivo maior.

Título
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA: UMA EXPERIÊNCIA

Formato
16,2x23cm

Tipologia
Calibri, AvantGarde e Freelance

Número de páginas
136

Tiragem
2.000

Impresso na



G R A F I C A
UNIVERSITÁRIA
U F P A



Nosso objetivo com o livro é (...) compartilhar com o leitor e a leitora a práxis de implementar um projeto voltado para a educação do campo, apresentando seus objetivos, metas e propostas pedagógicas e metodológicas, relatos de experiências e depoimentos discentes.

Quando o planejamos, queríamos que o livro fosse informativo sem deixar de ser científico, que tratasse não só da educação, mas também dos educandos. Por isso, incluímos como parte fundamental do seu conteúdo os relatos dos mesmos.





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ

ACERVO DIGITAL

Esta obra digital em formato PDF foi gentilmente disponibilizada por seu(s) autor(es), organizador(es) e/ou detentor dos direitos autorais para ser distribuída gratuitamente pelo *Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA*, por meio de seu website institucional <http://acervo.campuscameta.ufpa.br/>.

É permitido apenas seu uso não comercial e, preferencialmente, para fins educacionais. Esta cópia pode ser distribuída livremente, desde que seja mantida a sua forma original e também seja citada a fonte de onde ela foi retirada.

Questões relacionadas a direitos de autor ou dúvidas relacionadas à publicação podem ser dirigidas ao *Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA*, por meio do e-mail institucional cameta@ufpa.br

Boa leitura!

Acervo de Publicações do CUNTINS/UFPA