

Articulação de tempos-espacos e saberes na proposta de formação de jovens camponeses no sudeste do Pará.

Evandro Medeiros¹

Beatriz Ribeiro²

1. Educação do Campo no contexto do Sudeste Paraense: a parceria universidade-movimentos sociais

Resultante de um processo histórico marcado por graves contradições e conflitos de toda espécie (social, econômico, ambiental, etc), o sul e sudeste do Pará se configura hoje como uma região que aglutina centros urbanos e área rural carentes de políticas públicas, estando principalmente as populações camponesas submetidas a uma situação de abandono de toda ordem: faltam escolas, estradas, hospitais, segurança, opções de lazer, etc.

A luta dos movimentos de trabalhadores rurais por reforma agrária tem sido marcante para a mudança deste cenário. Atualmente a região norte é a segunda região como o maior número de famílias assentadas em áreas de reforma agrária do Brasil, são 167.032 famílias, totalizando um total de 842.303 pessoas vivendo em assentamentos regularizados. Nesta região, antes de 1995 existiam 65 assentamentos, entre 95 e 2000 este número passou a 276, sendo que até dezembro de 2003, contabilizava-se a existência de 381 assentamentos, conformando uma área de 1.207.938 ha destinadas à agricultura camponesa e mais de 60 milhões de reais em linhas de crédito federal liberados para infra-estrutura, moradia e produção agrícola. Atualmente existem aproximadamente 400 assentamentos e 80 mil famílias assentadas na região³.

Em meio ao processo de criação dos assentamentos, a luta dos movimentos tem se feito também pela instalação de serviços oferecidos pelo Estado, tais como: escolas, serviço médico, estradas, crédito, etc. Por este motivo nesta região, assim como em todo país, tem sido marcante a ação dos agricultores, como atores políticos, na pressão sobre o poder público que ajudem a garantir o acesso das famílias assentadas aos direitos sociais básicos para a superação do abandono histórico a que esta categoria esteve submetida por conta da ausência do Estado como provedor de direitos.

Neste contexto, a educação tem sido também uma área de atuação do Estado fortemente influenciada pela pressão dos movimentos de trabalhadores rurais. Em decorrência disto hoje existem nos assentamentos do sudeste paraense 266 unidades de atendimento escolar, distribuídas entre, escolas e unidades anexas às escolas localizadas nos centros urbanos próximos. Estas unidades escolares de assentamentos, mantidas quase em sua totalidade pelo poder público municipal, ofertam na maioria das vezes apenas o ensino fundamental e seu quadro profissional

¹ Pedagogo. Professor da Universidade Federal do Pará – Campus Sudeste do Pará.

² Geógrafa. Pesquisadora do Laboratório Sócio Agrônomo do Tocantins – LASAT.

³Fonte: INCRA/SR 27.

(técnicos pedagógicos e docentes) mora no centro urbano sede do município. As unidades de ensino fundamental existentes em assentamentos no sudeste paraense atendem a 18.658 crianças e jovens, distribuídos entre o ensino fundamental normal (1ª a 8ª séries) e EJA (1ª a 4ª etapas), enquanto as unidades escolares de ensino médio existente atendem apenas a 503 jovens (MEC/MDA, 2005), sendo que a população de crianças e jovens assentados em idade escolar é de aproximadamente 200 mil.

Tais fatos evidenciam uma realidade histórica, em que a oferta da educação às classes populares do campo tem se processado de forma precária e reproduzindo um modelo *importado* da educação urbana, geralmente são pequenas e mal estruturadas escolas, funcionando com professores leigos e com turmas multisseriadas, tendo o padrão da escola urbana como referência para organização do tempo escolar, das práticas pedagógicas, dos conteúdos, etc. Mas do que isso, tal escola na maioria das vezes, quando existe, afirma uma lógica em que predomina a *visão curricular tradicional do ensino e currículo escolar* que trata o conhecimento como algo a ser consumido, sustentando uma compreensão da educação como processo de formação instrucional, que objetiva passar *aos estudantes uma cultura e conjunto de habilidades comuns que os capacite a operarem com eficiência na sociedade mais ampla*, desprestigiando os saberes, realidade e demandas locais e contribuindo para reproduzir um processo que faz da escola local onde *a cultura da sociedade dominante é aprendida e onde os estudantes experimentam a diferença entre aquelas distinções de status e classe que existem na sociedade mais ampla* (GIROUX, 1997).

Assim, ao se instituir pela negação da realidade e cultura em que vivem aqueles a quem ela pretende atender, tal escola acaba funcionando como mecanismo de reprodução da condição de subordinação-subjugação da população camponesa e de seus modos de vida, de uma forma que seus sujeitos são tomados silenciosamente - tanto no contexto da política pública como no texto dos livros escolares - como segmento intelectual e culturalmente inferior, destinado ao “trabalho bruto da roça”, por isso não merecedor de tanta preocupação quanto a qualidade dos serviços públicos que lhes são ofertados, em especial a educação.

Conscientes de tal situação, para além da reivindicação pela construção de escolas e oferta de educação pública às populações do campo, assim como no restante do país, a luta dos movimentos sociais do campo no sudeste paraense tem sido feita na reivindicação de uma educação com uma pedagogia própria, uma educação “do” campo. Entre tantas questões, tem-se pautado a necessidade de uma proposta pedagógica – de um currículo – em que a escola do campo considere os “tempos” e “saberes” dos sujeitos do campo; que se organize de forma a garantir a presença dos educandos na escola sem que isso seja comprometido e/ou comprometedor de outros “tempos” – tempo do trabalho na roça; tempos religiosos; da estação de chuva; das marés etc. – e que desenvolva um processo educativo que respeite e tome como ponto de partida os saberes construídos pelas

populações do campo, saberes que os sujeitos do campo acumulam antes de chegar à escola: um conjunto de experiências vivenciadas pelo contato direto, desde cedo, com as estratégias que sua comunidade desenvolve na busca da produção e reprodução de sua existência material e não-material, ou seja, as formas de organização social; formas de manejo da terra e plantio; construção de instrumentos de trabalho para pesca, caça, roça; formas de cuidar da saúde; diferentes celebrações religiosas; formas de socializar a produção.

Como fruto das reivindicações feitas pelos movimentos sociais e a partir da articulação de parceria institucional com os colegiados dos cursos de Pedagogia e Ciências Agrárias da Universidade Federal do Pará (UFPA), no sudeste do Pará tem sido realizado desde 1999 um conjunto de projetos financiados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), voltados ao atendimento da demanda educacional das populações camponesas moradoras de assentamentos da reforma agrária.

Para além da escolarização formal e acreditando que *os modelos curriculares devem se dirigir às experiências pessoais concretas de grupos e populações culturais específicas* (GIROUX, 1997), para que assim a formação escolar em uma perspectiva crítica-criativa possa ter sucesso, têm-se defendido como objetivo fundamental dos projetos realizar, um processo educativo de escolarização e formação profissional continuada, que possibilite a *potencialização* da capacidade crítica e criativa dos sujeitos educadores e educandos do campo. Desta forma, permitindo o acesso à informações/conhecimentos e instrumentos/mecanismos que os auxiliem na ampliação da compreensão crítica da realidade sócio-cultural (de sua condição/situação existencial individual e coletiva e das relações sociais e produtivas) que vivenciam no contexto do campo e da luta pela terra, possibilitando pensar de forma autônoma a elaboração/produção/implementação de propostas/ações que venham contribuir para a transformação de tal realidade segundo seus interesses, desejos e necessidades como comunidade com características e identidade próprias.

Dentro da perspectiva da *educação do campo*, as atividades dos Projetos se orientam pelo princípio de que não basta assegurar a oferta da escolarização “no” campo e “para” populações do campo, mas no sentido de garantir o direito a uma educação “do” campo, construída com/pelos sujeitos deste contexto sócio-cultural [daí a importância da parceria com os movimentos sociais] e afirmando um currículo que considere tal contexto e suas características como conteúdo fundante do processo de formação.

Mais que “adequar” à situação do campo aquilo que foi pensado para cidade (conteúdos, material didático e organização pedagógica da escola), o que se deseja é afirmar uma pedagogia e escola que seja “do” campo, contextualizada e vinculada à existência e projetos dos diversos sujeitos que ali vivem e proporcionadora da compreensão crítica sobre a dialética presente na relação entre os elementos cotidianos e não-cotidianos que condicionam a existência sócio-cultural

e ambiental do campo, buscando possibilitar aos sujeitos ampliarem seus conhecimentos, construindo novos saberes que os auxiliem na superação dos fatores que limitam a conquista de melhores condições de vida – em todas as dimensões - para si e sua comunidade.

Diante desse desafio, os profissionais da UFPA envolvidos na organização dos projetos, vêm buscando formas de pensar o desenvolvimento dos mesmos de uma maneira provocativa de novas contribuições sobre a constituição da educação do campo no geral [para além do PRONERA]. Dentro desse contexto é que o presente texto propõe a reflexão sobre o *Projeto de Formação de Técnicos Agropecuários em Nível Médio (PRONERA)*, uma experiência em torno da qual se tem conseguido aglutinar um conjunto de atores envolvidos com as questões da agricultura camponesa e da luta por reforma agrária no sudeste paraense.

2. O Projeto de Formação de Técnicos Agropecuários em Nível Médio (EMEP-PRONERA)

O Projeto de Formação de Técnicos Agropecuário em Nível Médio, faz parte do conjunto de ações instituídas na região desde 1999 através do Programa Nacional de Educação em Áreas da Reforma Agrária e é fruto de uma parceria entre a Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI), Universidade Federal do Pará (UFPA) e o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), tendo como gestor dos recursos a Fundação de Amparo Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP).

O Projeto funciona nas dependências da Fundação Agrária do Tocantins-Araguaia (FATA), localizada no km 9 da rodovia Transamazônica e constituída por uma área de 86 (oitenta e seis) hectares, coberta por uma formação florestal parcialmente preservada e possuidora de instalações físicas resultantes da parceria entre FETAGRI e UFPA, na realização do projeto do Centro Agroambiental do Tocantins (CAT). Neste espaço funciona a Escola Família Agrícola (EFA), cuja estrutura serve a organização e desenvolvimento do ensino médio ofertado via PRONERA. A EFA oferece também o ensino fundamental (5^a a 8^a séries), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Marabá.

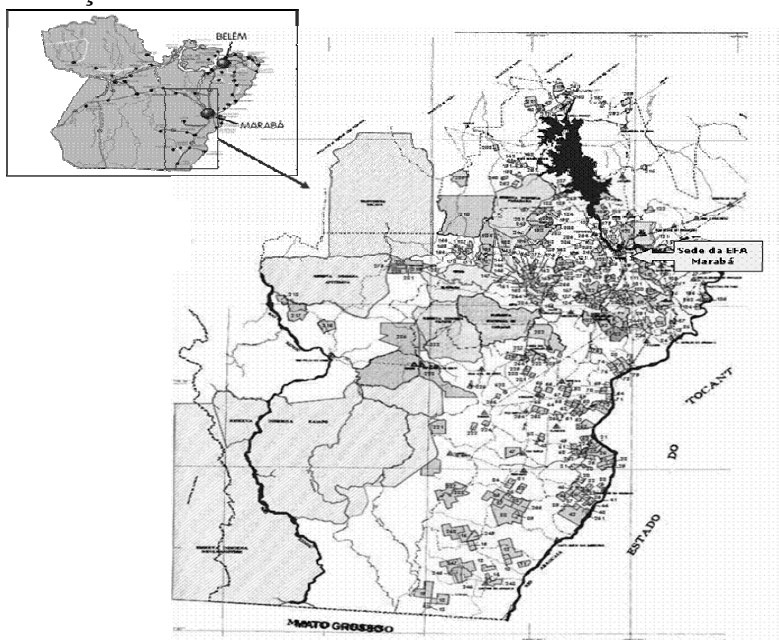


Figura 01 - Mapa de localização geográfica da região. Destaque para o local do Centro de Formação da EFA e a distribuição espacial dos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária. (Fonte: INCRA SR-27).

O PRONERA Ensino Médio ou, como tem sido chamado cotidianamente, o Ensino Médio EFA-PRONERA (EMEP), atende a 80 (oitenta) jovens agricultores(as)⁴-familiares, moradores de 60 (sessenta) assentamentos, numa abrangência de 14 (quatorze) municípios do sul e sudeste do Pará, tendo como objetivo a escolarização em nível médio com formação profissional de técnicos agropecuários, com duração prevista para 03 (três) anos (novembro de 2003 a novembro de 2006). O EMEP, no âmbito do PRONERA, se configura nacionalmente como o primeiro projeto direcionado à oferta de escolarização em ensino médio, sendo inaugurador de um processo em que já se observa a elaboração e desenvolvimento de novos projetos na mesma perspectiva, merecendo destaque dentro da própria UFPA o Projeto de Formação de Técnicos Agropecuário existente no campus de Altamira.

Tendo na coordenação geral do projeto os Colegiados de Pedagogia e Ciências Agrárias (UFPA-CSSP), o EMEP tem se caracterizado, principalmente, como uma experiência que extrapola os limites do previsto pelo próprio PRONERA, que seja a oferta e democratização da educação formal, através do financiamento de projetos de escolarização em assentamentos das áreas de reforma agrária. Isso se dá principalmente quando da discussão e da compreensão do ensino médio para formação técnico-agropecuário articulada a discussão sobre a agricultura camponesa na região, compreendendo a necessidade de formação de profissionais com competência técnica-política, capazes de contribuir no processo de fortalecimento da agricultura camponesa, visando auxiliar no desenvolvimento produtivo e social das comunidades de assentamento.

Desta forma, para além do proposto no projeto original, o EMEP passou a ser construído cotidianamente na perspectiva da formação profissional no campo da Assessoria Técnica, Social e Ambiental (ATES) ou, como chamam os próprios estudantes do EMEP, na perspectiva da formação do “Técnico-Cidadão”. Esta construção está se dando através de um processo de escolarização que passa pela capacitação técnica, formação política e intelectual e pelo vivenciamento de situações-relações pedagógicas que permitam aos alunos a apropriação dos saberes escolares por meio da reflexão sobre os diversos valores e práticas que influenciam na forma de vida e trabalho. Ou seja, sobre as condições em que a sua existência social se objetiva e sobre os conhecimentos-estratégias necessárias ao recondicionamento (transformação) das mesmas. Algumas ações ainda em movimento – não consolidadas – têm contribuído para (re) construção, enriquecimento e materialização da proposta nesta perspectiva, merecendo destaque:

⁴ Sendo 64 homens 16 mulheres. Trataremos aqui apenas como educandos, porém acreditando na possibilidade próxima de construção de uma forma de linguagem mais apropriada (não sexista) para nos referir as mulheres e homens sem que o texto se torne enfadonho para o leitor.

- a tomada da **Pedagogia da Alternância** como referência teórico-metodológica, que tem permitido a constituição de um processo de escolarização qualitativamente diferente da formação escolar ofertada pelas instituições de ensino médio das redes estadual e federal;

- a constituição de uma **rede de parceiros** para discutir o projeto de formação e de intervenção profissional capaz de contribuir com o desenvolvimento social e produtivo.

2.1 A Pedagogia da Alternância

Tomando a Pedagogia da Alternância⁵ como principal referência teórico-metodológico, o processo pedagógico desenvolvido no EMEP se funda na compreensão crítica do campo como território ambiental e cultural com características próprias, desta forma, se assume como princípios – filosófico e pedagógico – a defesa de que o processo de escolarização se faça tomando como ponto de partida o resgate e estudo dos elementos que compõem as histórias, saberes, valores, costumes e práticas produtivas da família e da comunidade (a realidade como objeto de estudo e fonte de conhecimentos), buscando fomentar a análise e compreensão crítica sobre as características sócio-culturais que marcam a existência coletiva e individual dos sujeitos da agricultura camponesa e sobre o ambiente em que vivem (a pesquisa como prática educativa e os educandos como produtores de conhecimento).

De maneira que, partindo da reflexão sobre os fatores que condicionam a inserção dos sujeitos na dinâmica social estabelecida e que determinam as formas de produção-reprodução da existência individual e coletiva neste contexto, se construa um exercício teórico-prático que proponha ações que auxiliem na superação de tais fatores, garantindo aos agricultores familiares a possibilidade de constituição de melhores condições de vida, individual e coletiva (a educação para transformação social e emancipação humana).

Sendo desenvolvido através de uma matriz curricular que busca integrar ensino médio e técnico-profissional e que se organiza a partir de áreas de conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências Naturais e Ciências Agrárias), o percurso formativo do EMEP se divide em três ciclos diferentes: o primeiro ciclo tem como foco o diagnóstico sócio-ambiental do lote em que

⁵No Estado do Pará, a gênese da Pedagogia da Alternância – representada pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e as Casas Familiares Rurais (CFR) – esteve vinculada a pelo menos três matrizes propositivas. O objetivo comum entre elas estava em discutir e oferecer oportunidades para o futuro dos jovens do meio rural e, conseqüentemente, discutir e propor alternativas para o futuro da agricultura familiar, são elas: i) a emergência de um movimento social organizado que passou a questionar a diminuição do aparato do Estado e a propor políticas públicas para o meio rural; ii) a implantação, em 1989, do Programa CAT, aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA; iii) os organismos internacionais de cooperação que, alinhados na nova ordem global de produzir sem devastar, passaram a apoiar ações que objetivavam reduzir o impacto da agricultura sob os recursos florestais. (RIBEIRO, 2002).

vivem os educandos e suas famílias, tendo como objetivo estimular a análise das características sócio-ambientais do cotidiano da agricultura camponesa a partir da compreensão e utilização de conhecimentos e ferramentas voltadas a construção de processos de diagnósticos da realidade.

Neste ciclo, buscam-se desenvolver um conjunto de atividades que, partindo da pesquisa sobre a sua própria família, permitam aos educandos compreender a história das famílias de agricultores existentes na região, suas origens e trajetórias relacionadas ao processo de migração e ocupação da região; conhecer a história da ocupação e utilização da terra na região; conhecer a trajetória de uso da terra no lote; refletir sobre as relações sociais vivenciadas pelas famílias e as suas estratégias de produção e reprodução da vida material no lote; compreender como se desenvolvem e como interagem as atividades produtivas desempenhadas pela família no lote; identificar os principais problemas e situações limites vivenciadas pela produção na agricultura camponesa; conhecer os elementos componentes e condicionantes dos sistemas de produção (clima, solo, relevo, vegetação, fauna, etc).

O segundo ciclo, em desenvolvimento neste ano, tem como foco o projeto de intervenção técnica no lote, momento em que atividades pedagógicas voltam-se ao fomento de uma reflexão sobre as possibilidades de construção de propostas de gestão e manejo das atividades produtivas do lote visando a sustentabilidade econômica, social e ambiental da agricultura camponesa. Busca-se neste ciclo alimentar a reflexão sobre as contradições sócio-ambientais provocadas pelo modelo de agricultura empresarial reproduzidos pela produção camponesa; sobre as políticas públicas de financiamento e apoio a agricultura; sobre o histórico e princípios da agricultura numa perspectiva agroecológica; e sobre a gestão e desenvolvimento dos sistemas de produção de forma sustentável, integrada e equilibrada ecologicamente.

A formação neste ciclo busca ainda possibilitar aos educandos desenvolver a capacidade de construir planos de manejo específico e apropriado a cada sistema de produção e de organizar e acompanhar atividades de intervenção técnica nos lotes que tenham como perspectiva contribuir para o desenvolvimento da agricultura camponesa em uma perspectiva agroecológica. Durante este ciclo se realiza também a primeira fase do estágio profissional dos educandos, que se volta ao acompanhamento, observação e análise das atividades das prestadoras de serviço em assessoria técnica, social e ambiental (ATES) desenvolvidas junto aos grupos de agricultores dos assentamentos em que moram.

O terceiro ciclo busca aprofundar esta reflexão tomando como foco principal a análise dos assentamentos como comunidades produtivas e a função mediadora da ATES, nesta perspectiva busca-se a reflexão sobre os impactos das políticas públicas nos assentamentos e sobre as

possibilidades de atuação dos educandos como agentes de ATES, mediadores de projetos que contribuam no desenvolvimento da agricultura camponesa na região. Busca-se neste momento aprofundar análise que permitam aos educandos compreender a origem e percurso histórico dos assentamentos e das políticas públicas voltadas à agricultura camponesa; compreender o contexto regional como território em disputa entre diversos atores sociais e projetos de desenvolvimento; refletir sobre as situações limites que obstaculizam a consolidação dos Projetos de Assentamentos como comunidades produtivas; e refletir sobre as relações sociais vivenciadas entre as famílias assentadas e as estratégias formais e informais organizadas coletivamente visando a produção e reprodução da vida material.

Neste período se realiza a segunda fase do estágio profissional dos educandos, agora se constituindo como momento de vivência profissional no desenvolvimento das atividades de ATES, marcada pela elaboração de planos de gestão e manejo de sistemas de produção direcionados à agricultura camponesa. A construção e desenvolvimento dos planos de intervenção de ATES nos assentamentos são assumidos como Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos educandos.

Como em toda experiência de Pedagogia da Alternância, as atividades da escola se organizam a partir da alternância entre sessões de Tempo-Espaço Escola e Tempo-Espaço Comunidade, alternando as atividades pedagógicas entre tempos e espaços diferentes, buscando permitir aos educandos vivenciarem durante sua formação a articulação entre trabalho e estudo, entre a escola e a família no lote; integrando assim escola, família e comunidade. Tal metodologia, além de permitir que os educandos não percam seus vínculos familiares e com meio sócio-cultural de origem, ao considerar o calendário agrícola regional como critério a partir do qual se define o calendário escolar, permite ainda que o tempo da escola não comprometa o trabalho e renda familiar dos educandos.

Buscando a superação da fragmentação, hierarquização e homeogeneização do cotidiano pedagógico e trabalhando pela afirmação de um processo interdisciplinar, democrático e dialético (PENIN, 1989), a proposta metodológica através da qual se desenvolve o processo formativo do EMEP tem sido trabalhada sustentada por três elementos básicos a partir dos quais se organizam todos os momentos educativos: i) o plano de estudo, pesquisa e trabalho dos educandos; ii) os grupos de estudo e vivência pedagógica; e iii) o projeto de produção agroecológica.

i) O plano de estudo, pesquisa e trabalho se constitui na pesquisa de campo realizada pelos educandos durante o Tempo-Espaço Comunidade, tomando como objeto a realidade vivenciada por cada educando junto a sua família e comunidade e buscando a constituição de um diagnóstico da turma sobre a realidade e demandas reais da agricultura camponesa da região. Tendo como referência os enfoques temáticos previstos na matriz curricular, as sessões Tempo-Espaço Escola

são organizadas buscando o estudo sobre determinado tema central e o plano de estudo, pesquisa e trabalho (realizado a cada Tempo-Espaço Comunidade) se coloca como a principal fonte das informações/dados (questões motivadoras do debate/reflexão) que orientam as atividades de estudo teórico-prático durante cada Tempo-Espaço Escola. O exercício da pesquisa, tabulação/organização dos dados, análise e debate sobre as informações levantadas compõem em si um processo formativo/educativo.

Tendo as atividades de pesquisa dos educandos como referência é que se constrói o planejamento do processo formativo e se realiza a seleção e organização dos conteúdos programáticos próprios a formação escolar. Como afirma OLIVEIRA & OLIVEIRA (1999) “a finalidade de qualquer ação educativa deva ser a produção de novos conhecimentos que aumentem a consciência e capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com quem trabalhamos, o estudo da realidade vivida pelo grupo e de sua percepção desta mesma realidade constituem o ponto de partida e matéria-prima do processo educativo”.

O planejamento interdisciplinar das áreas para realização dos momentos de formação/aula durante o Tempo-Espaço Escola, se processa a partir da discussão coletiva entre os educadores sobre os conhecimentos escolares e atividades pedagógicas necessárias à abordagem sobre determinada problemática para qual foram organizados os planos de pesquisa dos educandos. Este momento se dá na forma de construção dos planos de aula, cujos objetivos buscam estar vinculados a reflexão ou trato técnico das questões pesquisadas. Este processo tem ajudado a educadore e educandos aprender que estudar/pesquisar pressupõe um atitude crítico-criativa de apreensão e reelaboração do conhecimento e das informações sobre o mundo, e não do consumo de idéias prontas.

ii) Por sua vez, os grupos de estudo e vivencia pedagógica – GEVP, formados a partir da divisão da turma em coletivos menores, se colocam como a base organizativa a partir da qual os educandos são chamados a se auto-organizarem para participar ativamente da gestão do processo pedagógico e para desenvolver em conjunto suas atividades de estudo, trabalhos pedagógicos, trabalhos práticos, e a avaliação do processo e auto-avaliação. Cada grupo possui um coordenador que representa os demais educandos nas reuniões de Colegiado de Curso, formado ainda pela equipe de educadores e coordenadores do projeto e da escola, onde se avalia e se decide o andamento e encaminhamentos de cada sessão tempo-espaco escola.

Sendo propostos ainda como ambiente da troca de experiências, relatos de história de vida e diálogo-reflexão sobre relações humanas, busca-se através dos GEVP estimular a auto-gestão, a autonomia intelectual e o exercício de práxis (ação-reflexão-ação) entre os educandos(as), tendo como objetivo principal incentivar entre estes a assunção da condição de sujeitos de sua própria formação e de colaborador na formação dos companheiros(as), condição que exige dos

educandos(as) a consciência de como o processo de formação está proposto a acontecer e uma prática que se faça de forma autodisciplinada, responsável, propositiva e solidária. Espera-se que, através dos grupos, os educandos(as) capacidades de a auto-organização, auto-formação, companheirismo e a prática coletiva de estudo, produção, sistematização e socialização do conhecimento.

A proposta de organização dos GEVP na EFA se pauta pela compreensão de que “(..) educar é ajudar a enraizar as pessoas em coletividades fortes; é potencializar o convívio social, humano, na construção de identidades, de valores, de conhecimentos, de sentimentos” (CALDART, 2001, p. 47). Decorrente disto há que se perceber que tal processo não se dá sem conflito e contradições; mais que isso, há que se compreender que são principalmente os conflitos e contradições vivenciados dentro da escola que, tomados a luz da reflexão coletiva – responsável, crítica e propositiva – ajudam a desencadear entre educadores, educandos e familiares uma nova forma de pensar-fazer escola (com identidade enraizada nos anseios de quem a faz) se fazendo como sujeitos dela, irmanados por um sentimento de pertença à escola e desta à eles, o que acaba por reafirmar e fortalecer os laços que os vinculam (enraízam) coletivamente à cultura/identidade dos trabalhadores do campo e à sua luta social, responsável pela criação e manutenção da própria existência da EFA.

iii) A experiência em movimento do Projeto de Produção Agroecológico no espaço da FATA/EFA permite o desenvolvimento de uma compreensão sobre a relação entre teoria e prática de forma não dicotômica, mas como um processo em que a teoria é a própria problematização da prática no sentido marxiano/ Freireano de *práxis*. Nas experiências tradicionais de escolarização, há a pressuposição da teoria à prática, como se, a partir de um contato com um conhecimento formal (teoria) ocorresse a problematização da realidade, e em muitas experiências populares de escolarização, há uma inversão nessa lógica, dando-se especial ênfase a um ativismo/praticismo que dispensa os processos de teorização. Freire (1979) propõe uma compreensão que, baseando-se na dialética, coloca a práxis como propulsora das mudanças nos seres humanos e na realidade em que estão imersos, onde a categoria trabalho é tomada por seu princípio educativo.

A EFA preconiza, em seus princípios, a efetivação da relação teoria-prática, no entanto, apenas a alternância entre os espaços de formação (escola) e vida (família), não garante que a compreensão do trabalho como princípio educativo vá se fazer presente. Isso só se torna possível, em primeiro lugar, a partir da compreensão da educação como um fator de mudança sociocultural e, em segundo lugar, da efetivação de um currículo contextualizado a partir de um movimento social e cultural mais amplo, perseguindo a construção de sujeitos sociais e políticos.

Durante o primeiro ano do EMEP a realização de um trabalho denominado “Zoneamento agro-ambiental da FATA” possibilitou a articulação do espaço físico da escola (FATA) com o espaço social dos educandos (assentamentos) desencadeando a materialização da relação teoria-

prática no currículo do curso. Através do estudo sobre a história do programa CAT e das setas do tempo deixadas no espaço físico da FATA, o currículo ganhou novas possibilidades, entre elas, o de articulação entre os parceiros no tocante ao entendimento do histórico do movimento sindical e da recuperação e manejo das atividades agro-florestais implantadas na área da FATA.

Os educandos além de se confrontarem com sua própria história e identidade coletiva – o movimento sindical – puderam refletir sobre a concepção do que é produzir relacionando o território da FATA/EFA com o território do seu lote dentro de uma perspectiva integrada dos sistemas de produção. Neste sentido, a efetivação da relação estudo e trabalho visando a conformação de um projeto de reforma agrária para a região, vem sendo construída entre os atores a partir de um consenso em torno da idéia do que é e como se faz desenvolvimento. Como um primeiro resultado deste trabalho foi permitido tecer um outro sentido ao termo produção e produtividade, cujo entendimento foi consensuado entre os educandos de que, produtivo é todo o território da FATA – onde estão além das culturas agrícolas anuais, o quintal e a floresta – por conseguinte, todo o território do lote.

A construção do zoneamento agro-ambiental, teve como ponto de partida a noção da totalidade (entender a área da FATA como um todo), da multidisciplinaridade (articular conceitos de várias áreas do conhecimento), do diagnóstico (conhecer o espaço para nele intervir) e da pesquisa como princípio educativo (trazer elementos da realidade concreta dos educandos para sua transformação). A opção teórico-metodológica do grupo para discutir o início de um novo processo de intervenção na FATA/ EFA se fez em torno da reflexão sobre a agroecologia, tendo suas idéias centrais definidas e sistematizadas no coletivo dos educandos, como portadora dos seguintes princípios: i) produção sustentável a partir do equilíbrio dos vários elementos da natureza; ii) considerar as dimensões econômicas, ecológicas e sócio-culturais em qualquer tipo de intervenção; iii) compreender a natureza com profundidade e a partir de orientações metodológicas e técnicas, aliado ao conhecimento e às práticas dos agricultores, sendo que estes devem ser os verdadeiros construtores do seu próprio projeto de desenvolvimento (EFA,2004b).

2.2 A Rede de Parceiros do Projeto EMEP

A Escola Família Agrícola vêm, paulatinamente, se movimentando no intuito de re-significar a experiência para além da prática cotidiana. Isto implica a reflexão e a sistematização desta prática a partir de uma rede de parceiros, buscando seus próprios caminhos (e seus caminhos próprios) no fazimento de uma idéia de agricultura e de desenvolvimento, que privilegie *os de baixo*, e do processo educativo necessário para tal. Nesta rede, além da FETAGRI, FATA-EFA, dos Colegiados de Pedagogia e Ciências Agrárias da Universidade Federal do Pará (UFPA-CSSP), estão envolvidos o Núcleo de Estudos em Agricultura camponesa (NEAF-UFPA), o Núcleo de Educação Ambiental

(NEAM-UFPA), o Núcleo de Educação Rural (NUER-UFPA), o Laboratório Sócio-Agrônomo do Tocantins (LASAT), a Cooperativa de Prestação de Serviços (Coopserviços) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

A EFA, neste sentido, passa a se caracterizar como uma tentativa de se estabelecer como uma *interface social*, “onde os diferentes agentes se encontram e onde os conflitos são revelados a partir da manifestação dos diferentes interesses em jogo” (SIMÕES, 2004). Neste fórum, além da pauta da educação discutida entre os atores, o desafio maior que está em jogo é o da construção de um projeto de Reforma Agrária em nível local visando à articulação entre as construções de políticas para educação, crédito, assistência técnica, meio ambiente, regularização fundiária, além das estratégias de luta para desapropriação de novas áreas (ocupações, acampamentos e outras).

A rede definida como Conselho Gestor é o fórum de representação das entidades parceiras. Na prática, onde se realiza o esforço para a democratização do espaço da escola e da formação dos educandos, onde pode ocorrer a divisão de responsabilidades quanto à formação que se destina ao movimento sindical, à divisão de tarefas condizente com as especialidades dos quadros das entidades e suas respectivas disponibilidades. Mas, principalmente, aonde vêm ocorrendo à participação ativa dos diferentes sujeitos na construção de uma idéia de desenvolvimento que privilegie o campesinato da região.

Esse novo tempo vivenciado no espaço da EFA vem carregado de possibilidades de trazer à cena a riqueza dos concorrentes discursos dos sujeitos sociais locais pelo poder de representação e intervenção na formulação das políticas públicas. Há a premente necessidade da consolidação do coletivo e, conseqüentemente da definição, com maior precisão, das responsabilidades na construção do projeto de Reforma Agrária na região. Estas responsabilidades vão se definir dentro do foco específico de atuação de cada ator, seja ele, intelectual, liderança política, agricultor, INCRA, prestadora de serviço de ATES.

Dentro desta atuação coletiva e na confrontação destes diferentes sujeitos sociais os objetivos de cada ator / sujeito também se apresentam diferentes. Neste confronto de objetivos, “os conflitos são revelados a partir da manifestação dos diferentes interesses em jogo” (SIMÕES, 2004). No entanto, os atores construtores do projeto acima referenciado, fazem, ainda, uma distinção entre o coletivo político-pedagógico onde atuam os parceiros (Conselho Gestor) e o Fórum mais amplo composto entre parceiros e instituições governamentais, onde se inclui o INCRA.

Algumas questões referentes à operacionalização do processo educativo estão sendo encaminhadas de forma coletiva dentro do Conselho Gestor, entre elas, o acompanhamento pedagógico dos educandos no tempo-espaço assentamento, a materialização da relação estudo-trabalho a partir da construção de atividades práticas experimentais durante o tempo-espaço escola

(campo experimental) e a re-significação da escola nos assentamentos a partir da articulação entre os vários projetos que concorrem em um mesmo espaço apoiados por outros órgãos e instituições.

A maior importância deste coletivo, sem dúvida, é o esforço criado entre os atores / sujeitos para a busca, entre si, de um entendimento conceitual e metodológico da relação entre educação e desenvolvimento, pois entendem igualmente seus papéis decisivos no processo de construção do território da agricultura camponesa. Na prática, as ações da rede de parceria estão se movimentando:

i) no envolvimento dos educandos no desenvolvimento de projetos de manejo florestal (Promanejo/MMA) e de formação para prevenção e controle das queimadas (Proteger/GTA/MMA);

ii) no desenvolvimento de atividade de assessoria pedagógica ao conjunto de atividades da EFA, materializado no acompanhando pedagógico do ensino fundamental, visto que a proposta do EMEP se sustenta e sustenta o funcionamento do “todo” da escola como unidade produtiva experimental;

iii) na parceria com a Coopserviços no acompanhamento técnico das atividades realizadas pelos educandos nos assentamentos e participação destes nas atividades realizadas pelas equipes de ATES na região;

iv) na participação massiva dos pais em reuniões e encontros para discutir e avaliar a proposta da escola e o andamento das atividades.

v) no diálogo com a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, necessária a garantia à certificação dos alunos do EMEP;

O Movimento Sindical compreendido como um movimento territorializado (FERNANDES, 2001) possui uma forma de organização que permite uma atuação em diferentes lugares ao mesmo tempo, uma vez que sua existência se faz a partir de um conjunto espacial: as associações orgânicas aos Sindicatos de Trabalhadores Rurais filiados às Federações e estas a CONTAG. Porém, na prática, esta ligação entre as instâncias ocorre em conformidade com o contexto local. No caso do Sudeste do Pará, há estreita relação entre FETAGRI e MST, ambos na perspectiva da territorialização da luta camponesa em torno, principalmente, da conquista da terra. A construção da territorialidade, ou seja, das ações que mantêm o território de cada movimento sócio-territorial está relacionada com sua forma específica de organização sociopolítica. Ainda assim, esta se insere no processo de luta que vai além da resolução dos próprios problemas.

A experiência da EFA associada às demais atividades promovidas no seio do movimento sindical em articulação e com o apoio de outras entidades, vêm perseguindo o sentido da espacialização e da territorialização do movimento e de sua luta. Por meio da inauguração de novos lugares localizados nas interfaces dos projetos, os parceiros vêm identificando a convergência entre as ações e atividades que são desenvolvidas neste conjunto. Nasce daí perspectiva inovadora como

a própria educação do campo, que avança na compreensão dos atores/sujeitos coletivos, no sentido da articulação entre as iniciativas em andamento ao identificar e definir alguns princípios comuns a todas elas visando à construção de uma base teórica comum. Entendendo as ações desenvolvidas nos assentamentos enquanto propostas que fazem “parte de um processo educativo, de uma ação coletiva concertada necessária à construção de um processo mais amplo” (ALMEIDA, 2004), o qual se denomina de construção do projeto de reforma agrária, ou ainda, da construção do desenvolvimento regional na forma e conteúdos que melhor convier aos sujeitos.

Este é um dos pressupostos para a consolidação de uma política de educação do campo, “a educação como um vetor estratégico para o desenvolvimento territorial sustentável, é uma força mobilizadora capaz de articular as inovações que se pretendem para a transformação da realidade produtiva, ambiental, política e social” (MEC, 2004). Resta-nos acrescentar a *nossa* palavra nisso tudo.

Para seguir construindo...

A reflexão sobre as experiências vivenciadas por meio dos projetos, no desenvolvimento das propostas pedagógicas que os sustentam e na interação movimentos sociais e universidade, permite-nos visualizar como este processo tem se materializado na perspectiva da *reinvenção social* da relação Estado-Escola-Sociedade. A luta por uma educação “do” campo e, por conseguinte, a materialização dos ideais curriculares que a sustentam colocam em questionamento *os dispositivos utilizados para manter a desigualdade e a exclusão* própria da ordem social em que vivemos, ao mesmo tempo, em que permitem *reinventar novas formas de intervenção* de tal ordem (JESUS, 2004).

Desta forma, as experiências construídas na parceria Movimentos Sociais e Universidade, ajudam a provocar no campo teórico-prático o debate sobre a própria *escola* em perspectiva mais ampla, perseguindo a utopia de uma escola que, onde quer que esteja, se visualize como espaço-sujeito coletivo comprometido com a construção de conhecimentos voltados à compreensão e transformação da realidade, uma escola comprometida com as mudanças sociais e que consiga acompanhá-las, ao mesmo tempo em que possibilite a formação *omnilateral*, entrelaçando saber universal e saber local, considerando as experiências de vida dos educandos e investindo nestes para que se tornem sujeitos críticos, criativos e solidários.

Por um outro lado, a experiência do EMEP tem ensinado que, para além da democratização do acesso a escola, faz-se necessário estimular a mobilização e possibilitar a participação direta de educadores, educandos, familiares, movimentos e instituições sociais na discussão, organização e desenvolvimento do processo de escolarização da juventude. Este processo contribui para que a escola possa se constituir como um sujeito-espaço-projeto educativo coletivo, abrindo espaços-momentos para que as pessoas possam definir coletivamente os rumos do processo pedagógico e

reivindicar para si uma formação que sirva principalmente ao interesse da comunidade a qual a escola se destina. Estimulando uma vivência educativa em que as pessoas ao se colocarem como protagonistas experimentem a (re)educação de suas percepções e práticas sociais em relação a educação escolar. Nesta perspectiva, afirma-se um processo em que a construção coletiva de uma escola cidadã acaba sendo em si (em processo) a construção-formação de uma nova cidadania, definida por Munarim (2000) como *cidadania ativa*, que se materializa na participação ativa das pessoas nos processos de luta por seus próprios direitos, ou seja, um processo em que os indivíduos formam consciência individual e coletiva e se formam como *cidadãos ativos* através das experiências originadas da participação direta no *movimento* que impulsiona mudanças reais sobre a realidade em que vivem, neste caso, sobre a escola.

Tendo em vista a formação integral dos sujeitos (omnilateral), essa é uma experiência que tem tentado articular as varias dimensões da educação, desenvolvendo atividades de educação formal (escolarização) combinada com momentos-espacos de educação não-formal (oficinas, palestras e mini-cursos visando a sensibilização e o aprendizado político, técnico, cultural) e educação informal (estimulada através das vivências cotidianas nos grupos e na dinâmica de organização e funcionamento da escola). Isto permite pensar-fazer-viver a escola como sujeito-espaco coletivo de produção cultural e alimentar um processo pedagógico com significados que podem assegurar aos jovens maior possibilidade de sucesso em sua aprendizagem, ao mesmo tempo em que os educadores também são envolvidos num processo de formação contínua pela própria vivência de um novo fazer educativo a cada dia.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Jalcione Pereira de. *Agroecologia: Nova ciência, alternativa técnico-produtiva ou movimento Social?* RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.). *Sustentabilidade: uma paixão em movimento*. Porto Alegre: Sulina, 2004, 181p.

CALDART, Roseli Salet. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.
_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas*.
Revista Boletim da Educação, São Paulo: MST, n. 8, julho, 2001.

CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli. *Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental*.
Caderno de Educação. São Paulo: MST, n. 9, 1999.

EFA. *Relatório do Zoneamento Agro-Ambiental da FATA*. Texto coletivo dos educandos do EMEP. Marabá: FATA. 2004. 7p.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Questão agrária, pesquisa e MST*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa época; v.9).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

- _____. *Educação como Prática da Liberdade*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Arte Médicas, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. *Cardernos do Cárcere*. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, V. 2, 2000b.
- JESUS, Sonia Meire S. A. de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna & JESUS, Sonia Meire S. A. de (Org). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. V. 5. Brasília: Articulação Por uma Educação do Campo, 2004.
- MEC / MDA. *Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária*. Abril, 2005.
- MEC. *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Brasília: Secretaria de Educação Média e tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004, 48p.
- MEDEIROS, Evandro Costa de. *A dimensão educativa da Mística Sem Terra: a experiência da Escola Nacional "Florestan Fernandes"*. Florianópolis: PPGE-USFC, 2001. Dissertação (mestrado em educação).
- MUNARIM, Antonio. *Educação e esfera pública na Serra Catarinense: a experiência política do Plano Regional de Educação*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.
- OLIVEIRA, Rosiska Darcy de, & OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa Social e ação Educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Conferência proferida na mostra dos trabalhos do *Projeto de Aceleração da Secretaria Municipal de Educação*. Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística (IPOL). Florianópolis: dezembro, 2000.
- RIBEIRO, Beatriz Maria de Figueiredo. *Viver, Produzir e Preservar*. Construindo o Projeto Casa Familiar Rural da Transamazônica (1980-2002). Dissertação de Mestrado. Belém: UFPA / NAEA, 2003.
- RIBEIRO, Beatriz et al. *Pedagogia da Alternância no Sudeste do Pará: entre a reificação e a significação de um modelo*. 2005. No Prelo.
- SANTOS, Milton. *Território e Sociedade*. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.
- SIMÕES, Aquiles. *Ensaio acerca da construção de novas competências para a Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER): do agente ao mediador de desenvolvimento*. Aracaju: VI Encontro da Sociedade Brasileira de Sistemas de Produção, 2004, 14p. Mimeo.