

**Educação do Campo,
Alternância e Reforma Agrária:
10 anos do Grupo ECARA na UFV**

Lourdes Helena da Silva
(organizadora)

Educação do campo, alternância e reforma agrária: 10 anos do grupo ECARA na UFV. / Lourdes Helena da Silva; apoio: FAPEMIG. Barbacena, MG: EdUEMG, 2014.
205 p.: Il.

ISBN: 978-85-62578-51-9

1. Educação do Campo. 2. Reforma agrária. I. Silva, Lourdes Helena da. II. FAPEMIG. III. Título.

CDD: 370.19

Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária: 10 anos do Grupo ECARA na UFV

Lourdes Helena da Silva
(organizadora)

Apoio



FAPEMIG



Barbacena

Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais - EdUEMG

2014

**Este livro é dedicado a tod@s que
construíram e marcamos 10 anos de
existência do ECARA, especialmente
a equipe que contribuiu com muita
dedicação, empenho e alegria para a
realização do I Encontro do Grupo.**

Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

Reitor

Dijon Moraes Júnior

Vice-reitora

Santuza Abras

Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais - EdUEMG

Avenida Coronel José Máximo, 200 - Bairro São Sebastião
CEP 36202-284 - Barbacena /MG | Tel.: 55 (32) 3052-3105
eduemg.uemg@gmail.com

Conselho Editorial da EdUEMG

Dijon Moraes Junior (Presidente)

Fuad Kyrillos Neto

Helena Lopes

Itiro Iida

José Eustáquio de Brito

José Márcio Barros

Paulo Sérgio Lacerda Beirão

Vânia A. Costa

Coordenação

Daniele Alves Ribeiro de Castro

Projeto gráfico, capa e diagramação

Marco Aurélio Costa Santiago

Revisão

Cínthia Marízt dos Santos Ferraz Machado

Sumário

Apresentação	7
A educação do campo na atualidade brasileira: cenários e desafios Vânia Aparecida Costa	15
Territórios e educação do campo nas serras do Brigadeiro Clara Teixeira Ferrari, Lourdes Helena da Silva	37
A ADAFAX e os rumos da sustentabilidade para o município de São Félix do Xingu, Pará Celma Gomes de Oliveira, Pierre André Clavier, Manuel Amaral Neto	61
A pedagogia da alternância– desafios e perspectivas no Projovem Campo em Minas Gerais Regina Celi Alvarenga de Moura Castro, Lourdes Helena da Silva	89
A implantação do programa Escola Ativa em Turmalina-MG: desafios e conquistas Gláucia Lima Maciel	117
Concepções de formação docente presentes no curso Pedagogia da Terra/MG e seus desafios Eliana Aparecida Gonsaga, Adonia Antunes Prado	149
Cisternas nas escolas: uma contribuição a educação contextualizada para o semiárido Rafael Santos Neves, Naidison de Quintella Baptista, Sandra Maria Batista Silveira	179

Apresentação

A presente publicação é um dos resultados do ***I Encontro do Grupo ECARA – 10 Anos de Construção da Educação do Campo na UFV***. O Grupo ECARA - Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária foi constituído no Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq em 2001, com o propósito de articular esforços na consolidação do projeto político pedagógico da Educação do Campo, destacando a Pedagogia da Alternância e, a Educação em áreas de Reforma Agrária como linhas prioritárias de pesquisas e de intervenções interinstitucionais, com vistas tanto à produção de conhecimentos que possam subsidiar movimentos sociais e experiências educativas em suas práticas pedagógicas, quanto ao fortalecimento e consolidação das pesquisas desenvolvidas no âmbito de programas pós-graduação.

Revisitando a trajetória histórica do Grupo ECARA em seus 10 anos de existência, identificamos na origem do Grupo um conjunto de pesquisas e de atividades de assessoria aos Centros Familiares de Formação por Alternância, particularmente as Escolas Família Agrícola em Minas Gerais e na Zona da Mata Mineira. Posteriormente, a partir do ano de 2003, a parceria com a Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, a Federação dos Trabalhadores da Agricultura em Minas Gerais - FETAEMG e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, possibilitou um segundo momento do ECARA, marcado pela sua inserção no Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã, integrante do Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária - PRONERA.

A riqueza e a originalidade da experiência desenvolvida no Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã, no conjunto de suas

ações de formação de educadores e de alfabetização e escolarização de jovens e adultos de assentamentos e acampamentos de reforma agrária em Minas Gerais, estimulou a realização de um Programa de Pesquisas que, com apoio da FAPEMIG e do CNPq, buscou sistematizar e analisar processos e práticas educativas construídas no interior do Projeto, particularmente suas conquistas, limites e contradições¹.

O acúmulo das reflexões e análises construídas no âmbito do referido Programa de Pesquisas e, sobretudo, a efetividade da parceria construída com a UEMG, MST-MG e FETAEMG ao longo de mais de uma década de realização do projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã forneceram, por sua vez, as condições para a constituição de outro e mais recente momento do Grupo ECARA, que foi a implementação do Observatório da Educação do Campo - OBEDUC, com apoio da CAPES/INEP. Tendo em sua origem uma articulação entre os Programas de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa - Coordenação Geral, da Universidade do Estado de Minas Gerais e da Universidade Federal de São João Del Rey, com a parceria do MST-MG, FETAEMG e Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB, o Observatório da Educação do Campo desenvolveu, no período de 2010-2013, um conjunto de pesquisas em rede sobre a Educação de Jovens e Adultos do Campo em Minas Gerais, com ênfase nas dimensões das práticas educativas, dos processos de alfabetização e letramento e das dinâmicas pedagógicas construídas no interior dessas experiências.

Além dos docentes e estudantes universitários de graduação e de pós-graduação, o Observatório da Educação do Campo contou com a presença de educadores dos movimentos sociais parceiros

1 Os resultados do Programa de Pesquisas encontram-se sistematizados na obra: SILVA, Lourdes Helena e COSTA, Vânia Aparecida (Orgs.), Educação de Jovens e Adultos do Campo – O Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã. Barbacena, Editora UEMG: 2014.

no enfrentamento do desafio assumido de implementação de processos e práticas de construção coletiva do conhecimento. Isto porque, inspirados em nossa própria trajetória de extensão universitária – que foi construída coletivamente, numa dinâmica de parceria e diálogo permanente, nos desafiamos para o aprendizado de construção da pesquisa acadêmica COM os movimentos sociais e sindicais do campo.

E foi justamente nesse momento de enfrentamento dos desafios e aprendizagens que marcou o início das atividades do Observatório da Educação do Campo, que o Grupo ECARA completou seus 10 anos de existência. Uma existência marcada por um conjunto significativo de produções teóricas, oriundo da formação crítica e humanista dos seus integrantes e que, sob inspiração e aprendizados com os movimentos sociais e sindicais do campo, sempre buscou afirmar como pilares fundamentais de suas atividades a integração pesquisa-extensão, a parceria e a produção coletiva do conhecimento. Foi, portanto, com o intuito de socializar as produções acadêmicas e experiências educativas do Grupo ECARA, numa lógica de diálogos entre saberes, fortalecimento de parcerias e identificação de novas demandas de pesquisas e intervenção no âmbito da Educação do Campo, que realizamos o I Encontro do Grupo ECARA – 10 Anos de Educação do Campo na UFV.

Realizado na Universidade Federal de Viçosa, no período de 03 a 05 de Junho de 2011, o Encontro reuniu integrantes e egressos do Grupo ECARA; seus parceiros históricos - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Minas Gerais, Associação Mineira das Escolas Família Agrícola, Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata, Programa Teia/UFV, Rede Mineira de Educação do Campo, Universidade do Estado de Minas Gerais; além de pesquisadores,

docentes e estudantes da UFV; professores de escolas rurais da Rede Pública Municipal e Estadual da Zona da Mata. Também estiveram presentes membros do OBEDUC e os novos parceiros do Grupo ECARA - como o Movimento dos Atingidos por Barragens e a Universidade Federal de São João Del Rei, integrando uma dinâmica rica e calorosa de intercâmbio, partilha e reflexões em torno das atividades de pesquisa, docência e intervenção na Educação do Campo. Buscávamos, assim, fomentar o debate e reflexões sobre os avanços e desafios da Educação do Campo em nossa sociedade, particularmente na Zona da Mata Mineira, de maneira a buscar subsídios para a construção coletiva de um programa de ações compartilhadas de pesquisa, intervenção e formação de educadores do campo.

Na realização destes propósitos, o I Encontro do Grupo ECARA foi organizado sob uma metodologia que buscava integrar momentos de produção de conhecimentos científicos e relatos de experiência - Mesas Redondas; com momentos de socialização das reflexões, relatos e troca de saberes entre os participantes - Círculos de Produção de Conhecimentos. Foi sob inspiração deste formato do evento – de integração de resultados de pesquisas com relatos de intervenções, que estruturamos a presente obra com parte dos trabalhos que subsidiaram os debates e reflexões desse I Encontro.

Assim, no primeiro capítulo **A Educação do Campo na Atualidade Brasileira: Cenários e Desafios**, de autoria da Profa. Dra Vânia Aparecida Costa, originalmente organizado para a Conferência de Abertura do Encontro, temos uma rica retrospectiva da história da educação do campo em nossa sociedade, a partir de cenários que marcam essa trajetória no país e em Minas Gerais, destacando a dimensão coletiva da construção de uma política de Educação do Campo e muitos de seus desafios atuais.

É também na perspectiva da afirmação de uma educação *do* campo e não apenas *no* campo, que o segundo capítulo **Territórios e Educação do Campo nas Serras do Brigadeiro**, de autoria de Clara Teixeira Ferrari e Lourdes Helena da Silva, aborda no contexto dos territórios educativos a necessidade de construção de outras concepções de desenvolvimento do campo. Oriundo de uma pesquisa sobre as dinâmicas educativas em meio aos processos de territorialização camponesa na Serra do Brigadeiro - Zona da Mata Mineira, o trabalho apresenta reflexões e análises sobre a Educação do Campo e sua interface com o Território, utilizando as representações sociais construídas pelos integrantes de duas experiências educativas como referencial para identificação e análise dos avanços, contradições e desafios da Educação do Campo na região.

Também se inserindo no debate sobre Território e Educação do Campo, especificamente os processos de ordenamento territorial e ambiental, o capítulo **A ADAFAX e os Rumos da Sustentabilidade para o Município de São Félix do Xingu - Pará**, de autoria de Celma Gomes de Oliveira, Pierre André Clavier e Manuel Amaral Neto, relata a experiência da Associação para o Desenvolvimento da Agricultura Familiar do Alto Xingu – ADAFAX, analisando as dinâmicas da formação de agricultores para o processo da governança dos recursos naturais, assim como os desafios vivenciados na conjugação da capacidade técnica aos saberes dos agricultores na implementação de um modelo de desenvolvimento sustentável na região. O texto destaca, ainda, as ações da ADAFAX e dos parceiros regionais na defesa dos direitos dos agricultores e alcance de políticas públicas orientadas para a adequação ambiental e fortalecimento da agricultura familiar no sul do Pará.

Na especificidade de políticas públicas orientadas para o

fortalecimento da agricultura familiar, no âmbito da educação de jovens e adultos do campo, o capítulo **A Pedagogia da Alternância – Desafios e perspectivas no ProJovem Campo em Minas Gerais**, de autoria de Regina Celi Alvarenga Moura e Lourdes Helena da Silva, analisa o Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra. Oriundo de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar os contornos da Pedagogia da Alternância em programas e políticas públicas na atualidade educacional do campo brasileiro, o trabalho descreve as origens, princípios e proposições do ProJovem Campo em nossa sociedade e sua dinâmica de implantação em Minas Gerais, com destaque para o processo de formação dos educadores para atuação na Pedagogia da Alternância. Analisa, ainda, as representações sociais construídas pelos educadores sobre a Pedagogia da Alternância, abordando algumas das contradições, limites e desafios da prática pedagógica em construção.

Também na perspectiva de programas e políticas públicas na atualidade da educação do campo no Brasil, o capítulo **O Processo de implantação do Programa Escola Ativa**, de autoria de Gláucia Lima Maciel, descreve e problematiza os processos de implantação deste Programa em âmbito nacional e, em particular, nas escolas do campo do município de Turmalina, Vale do Jequitinhonha de Minas Gerais. Destacando as contribuições das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo e das políticas públicas vigentes para as escolas do campo, o trabalho analisa o contexto de reestruturação do Programa Escola Ativa e o processo de formação dos educadores realizado em Turmalina, identificando as rupturas, mudanças e desafios vivenciados pelos educadores do Programa em suas práticas pedagógicas e relações educativas, no cotidiano das classes multisseriadas.

A temática de formação de educadores do campo se mantém no

capítulo **Concepções de Formação Docente no Curso Pedagogia da Terra/MG e seus Desafios**, de autoria de Eliana Aparecida Gonsaga e Adonia Antunes Prado, que é oriundo de uma pesquisa sobre o primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo realizado em nossa sociedade. A partir de um resgate histórico sobre a gênese do curso Pedagogia da Terra no Brasil, o estudo apresenta uma caracterização deste curso na Universidade Federal de Minas Gerais, destacando as concepções de formação docente subjacentes. Nas análises e reflexões construídas, o trabalho aborda tanto os desafios enfrentados na concretização do referido curso Licenciatura em Educação do Campo, quanto os processos de superação e conquistas realizados no período de sua implementação.

É também sob essa perspectiva de superação que o capítulo **Cisternas nas Escolas: Uma Contribuição a Educação Contextualizada para o Semiárido**, de autoria de Rafael Santos Neves, Naidison de Quintella Baptista e Sandra Maria Batista Silveira, relata a experiência do movimento de Articulação no Semiárido Brasileiro - ASA, particularmente as ações educativas do Programa de Cisternas Rurais, uma proposta de política pública sustentável de convivência com a região. A partir de um resgate histórico do movimento de Articulação no Semiárido e de sua institucionalização como Rede, o trabalho descreve a experiência pioneira de construção de cisternas em escolas rurais, analisando avanços e limites das ações educativas do Programa na busca de afirmação de uma educação adequada e contextualizada ao Semiárido.

Temos, assim, um conjunto de trabalhos que, apresentando uma diversidade de temáticas, de referenciais teóricos e de abordagens metodológicas, revela diferentes formas de inserção e de contextos de atuação dos integrantes e dos egressos do Grupo de Pesquisa ECARA – seja na pesquisa e/ou na intervenção, seja em

Universidades, Rede Publica de Educação, Movimentos Sociais ou ONGs. São trabalhos que revelam, sobretudo, uma continuidade das trajetórias de engajamentos e de compromissos dos membros do Grupo ECARA com a Educação do Campo. Nossa expectativa é que esta publicação, com a socialização das análises e experiências construídas - e sistematizadas por ocasião do I Encontro do Grupo ECARA, possa contribuir para estimular novas reflexões, orientar práticas e fortalecer nossa disposição e ânimo para efetivar os avanços que ainda se fazem necessários á consolidação da Educação do Campo em nossa sociedade.

Lourdes Helena da Silva

Los Angeles, 14 de Maio de 2014



A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ATUALIDADE BRASILEIRA: CENÁRIOS E DESAFIOS



Vânia Aparecida Costa¹

Introdução²

Boa noite a todos! Eu me sinto muito grata por ter recebido o convite da professora Lourdes Helena Silva³, em nome do Grupo de Pesquisa-Intervenção Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária - ECARA, para realizar esta Conferência de Abertura do I Encontro do ECARA, comemorando seus 10 anos de existência. Todavia, é uma gratidão envolta de uma responsabilidade muito grande, pois a confiança expressa se traduz em uma tarefa que não é simples e, espero que a forma como eu a cumpri, faça sentido para vocês.

Na organização desta exposição, deixei emergir as questões que, ao longo desses 10 anos de existência do Grupo ECARA, temos vivenciado, compartilhado, refletido, produzido ou mesmo angustiado em torno da Educação do Campo. O que eu trago aqui, portanto, é uma tentativa de síntese de alguns elementos que considero centrais

1 Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos - NEPEJA/FaE/UEMG e do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* também da FaE/UEMG.

2 Este texto configura a apropriação escrita da palestra ministrada na abertura do I Encontro ECARA, em 2013.

3 Agradeço à professora Lourdes Helena Silva, além do convite, a colaboração para finalização da produção deste texto.



para pensarmos a Educação do Campo. Entendendo que temos aqui, hoje, a presença de um grupo diverso, e por isso tomei o cuidado de, inicialmente, clarear algumas questões que pudessem dar uma base mais comum de entendimento. E mais para o final, não como novidade, elencarei outras questões que têm sido prementes e que temos compartilhado mais ao longo desses anos.

Antes, entretanto, preciso esclarecer duas questões. Primeiro, estou assumindo a minha fala, mas ela não é uma produção individual, é apenas uma sistematização individual. E não o é somente porque foi construída com bases teóricas e análises produzidas por vários pesquisadores, extensionistas e movimentos durante esses 10 anos; mas o é, principalmente, porque foi sistematizada a partir de um trabalho coletivo. Ou seja, mesmo anteriormente, mas efetivamente desde 1998, quando nos encontramos para a produção de um primeiro projeto a ser encaminhado para o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, momento no qual já estavam presentes o Departamento de Educação da UFV e Faculdade de Educação da UEMG, dentre outras universidades, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST/MG e a Federação dos Trabalhadores Rurais da Agricultura de Minas Gerais - FETAEMG, entendo que nenhuma de nossas produções se construiu individualmente.

Da forma como nós temos trabalhado ao longo desses mais de 10 anos, desde o início se instaurou uma boa discussão de autoria. Acreditamos que, para além das mãos que diretamente produzem e escrevem - sempre várias mãos - as nossas questões têm sido, mesmo com os limites de espaço e de tempo, coletivas. Nesse caso, elas são construídas mais pontualmente no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais - NEPEJA/FaE/



UEMG, ao qual me integro e que foi criado em 2003 com os grupos parceiros, onde podemos destacar, em especial, a interlocução com o ECARA. Portanto, a autoria que eu assumo nesta reflexão tem esta fundamentação, embora eu entenda também que as perspectivas de análise trazem a subjetividade da minha produção.

Uma segunda questão que pontuo é que minha reflexão foi construída a partir, e principalmente, do lugar da extensão universitária. Sou professora extensionista há 20 anos e acredito que a extensão nos transforma. Cada vez que eu me encontro, seja na escuta do Movimento, seja na experiência que eu vivo, a extensão sempre mexe comigo, porque são lugares diferentes, que me provocam a sair do lugar estabelecido, da minha zona de conforto. Por essa mesma razão, nem sempre a extensão é um lugar confortável, pois ela nos desloca na relação com o outro e é por causa desse deslocamento que eu assumi o desafio de estar aqui e partilhar essas reflexões com vocês.

Cenas e desafios da Educação do Campo

A proposta encomendada, de uma conferência sobre A Educação do Campo na Atualidade Brasileira, embora com uma temática muito ampla, me permitiu transitar dentro dela. A Educação do Campo como um fenômeno, movimento e política na atualidade educacional brasileira, tem suas raízes tanto na Educação Popular – conforme analisam Conceição Paludo (2007), Maria do Socorro Silva (2006), entre outros autores, quanto na própria emergência da escola rural, conforme análise de Gilvanice Musial (MUSIAL, 2012) em um estudo que nos auxilia a compreender que, historicamente, esse fio que delimita a origem da educação no campo é o de outro lugar, o que nos exige assumir as suas peculiaridades.



Portanto, surge daí uma primeira questão: qual o marco histórico a ser utilizado para delimitar a Educação do Campo na atualidade brasileira? Em termos históricos, 10 anos é um tempo curto e difícil de recortar, por isso, o marco elegido para nossa fala será a partir de 1998, entendendo que naquele ano realizou-se a Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo - ainda que saibamos da existência de muitos outros esforços, trabalhos e movimentos que antecederam a esse evento.

Assim, me fiz algumas perguntas para definir quais cenas poderia selecionar e partilhar de modo que elas trouxessem elementos para nos provocar a reflexão em torno da seguinte questão: quando referimos à Educação do Campo, que elementos precisamos considerar em nossas análises? Ou seja, que elementos não podemos deixar para segundo plano? A partir dessa questão, seleciono cinco cenas – de tantas outras possíveis -, para sintetizar as análises e reflexões que orientam a minha exposição. As cenas foram selecionadas tendo como referência o conceito de experiência de Walter Benjamin⁴, que nos fala do sentido produzido naquilo que é vivido coletivamente - uma das principais características da Educação do Campo - e que se transforma em narrativa. Ou seja, vivenciamos as questões sempre com o *outro*. Seja o outro nós mesmos, dentro da Universidade, seja o outro os movimentos sociais, enquanto sujeitos coletivos.

Assim sendo, a primeira cena se dá quando nos encontramos de 27 a 31 de julho de 1998, na 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, em Luziânia, Goiás. Essa conferência

4 A preocupação de Walter Benjamin está, antes de mais nada, em demonstrar a perda do caráter de experiência coletiva, e de denunciar os problemas que surgem devido a esse acontecimento. O problema percebido por Benjamin está na impossibilidade da comunicação. O autor enxerga a morte da 'comunicabilidade' através do enfraquecimento/declínio da Erfahrung (experiência colectiva). E devido a esse acontecimento e paralelamente a ele, que se dá o fim da narração tradicional. (Francine Oliveira. Disponível em: conferencias.usulofona.pt/index.php/lusocom/8lusocom09/paper/.../37)



se realizou no ano seguinte ao encontro que a instigou, fortaleceu e constituiu o Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária - ENERA (1997), potencialmente um encontro em que os movimentos sociais, em parceria com a Universidade de Brasília – UnB, UNESCO e UNICEF, mostravam, naquele momento, que já havia um acúmulo de forças para chamar a sociedade brasileira, especialmente outros sujeitos coletivos do campo e as universidades públicas, para se mobilizarem em torno de uma luta em defesa da educação básica do campo. E naquele momento, nós começamos a nos conhecermos e reconhecemos, olhando um para o outro e identificando aqueles que se deslocaram para participar de uma concepção de educação, ainda em construção. Em especial, porque como uma concepção inicial, estava ainda naquele momento muito atrelada à luta pela educação básica. Posteriormente, essa concepção foi sendo ampliada, e a designação da modalidade de educação básica ficou embutida, firmando-se, assim, com a denominação Educação do Campo.

Naquela primeira Conferência já era possível se vislumbrar a dimensão do que viria, pois era significativa a presença das universidades brasileiras e dos movimentos sociais e sindicais do campo. A partir dessa grande cena, começa a ser produzida uma sistematização das concepções e princípios do movimento, com a publicação paulatina de livros, desde 1999, da Coleção por uma Educação Básica do Campo. A cena está tanto em nossas memórias quanto na publicação dos Cadernos, o que nos permite reconstruí-la, principalmente, porque os textos, em sua maioria, foram produzidos ainda na intensidade dos Encontros, expressando os fundamentos da Educação do Campo. Dentre eles, a ideia de que a Educação do Campo está estritamente ligada às questões da luta pela terra e que esta, por sua vez, está extremamente ligada ao modo de viver



e ao modo de produzir de cada povo, o que exige uma proposta de educação coerente e comprometida, conforme destacam Fernandes e Arroyo (1999), Arroyo, Caldart e Molina (2004), entre outros. Também nesta cena se fortalece a concepção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/INCRA/MDA). Portanto, não é possível falarmos na atualidade brasileira da Educação do Campo sem a relacionarmos diretamente ao PRONERA. Entre as inúmeras contribuições desse Programa, queremos destacar como a participação das universidades alterou significativamente as universidades envolvidas e, principalmente, alterou a extensão universitária, na medida em que provoca e possibilita uma relação tríade: universidade, movimentos sociais e estado. Eis aqui a dimensão que me leva para a cena de número dois.

Em 2001, na cidade de Diamantina, em um Ciclo de Formação dos Educadores/Alfabetizadores⁵ das turmas de alfabetização de jovens e adultos de assentamentos e acampamentos de reforma agrária, do Projeto Alfabetização, Campo e Consciência Cidadã/PRONERA em função da parceria⁶ com a Faculdade de Filosofia e Letras - FAFIDIA. Estavam presentes todos os parceiros do referido Projeto⁷, ou seja, UEMG, UFV, FADIDIA, MST/MG, FETAEMG e INCRA/MG, instituições bases de uma parceria que viria a se consolidar ao longo de mais de 10 anos, com o desenvolvimento de mais outros três projetos no interior do PRONERA, além de

5 Para entender a lógica de funcionamento dos Ciclos de Formação, ver Monteiro, Márcia H. N. & Rezende, Roberto (SILVA; COSTA, 2014).

6 O Projeto Alfabetização, Campo e Consciência Cidadã (2000-2002), sob a coordenação Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (FAFIDIA/FEVALE), foi constituído em parceria com a Faculdade de Educação da UEMG (FaE/UEMG) Fundação Educacional de Ituiutaba (FEIT); Unicentro do Sul de Minas Gerais; Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (DPE/UFV); Federação dos Trabalhadores Rurais da Agricultura de Minas Gerais (FETAEMG); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST/MG) e a Superintendência do INCRA de Minas Gerais.

7 Dentre outras publicações, consultar SILVA, Lourdes H. e COSTA, Vânia A. (orgs.) *Educação de Jovens e Adultos do Campo - o Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*. Barbacena, EdUEMG, 2014.



outras atividades de pesquisa e de extensão⁸. Essa cena marcou um momento importante e central, no qual instituímos uma lógica de trabalho que iria nos acompanhar ao longo de todo esse tempo: o trabalho coletivo e o esforço por uma autogestão⁹. Essa lógica também pode ser identificada em outros trabalhos desenvolvidos no interior do PRONERA¹⁰ e que, portanto, tem nos auxiliado na construção e consolidação da Educação do Campo.

As ações do Projeto Alfabetização, Campo e Consciência Cidadã/PRONERA instituíram, assim, as bases de uma modalidade de gestão na qual efetivamente as universidades, movimentos sociais e sindicais e o estado buscam o diálogo (embora cada um “fale” de seu lugar institucional), bem como do lugar hierárquico ocupado no interior do Projeto. Desse modo, fomos aprendendo, a partir de diferentes olhares, a tomar decisões com e nas diferenças. Essa foi uma “grande escola”! Os movimentos e o estado podem ter outra avaliação a respeito; mas na perspectiva das universidades, não temos dúvidas: nós construímos decisões, construímos compromissos e construímos modos diferentes de fazer e de produzir conhecimentos nesse espaço de atuação. Um espaço construído inicialmente na extensão universitária, no interior de um Programa do estado originado de uma demanda de movimentos sociais e sindicais do campo. Desta forma, tanto a relação universidades, movimento social e/ou sindical, quanto a extensão universitária, encontram-se no cerne da Educação do

8 Mais pontualmente podem ser citados: Programa de Estudos intitulado Educação de Jovens e Adultos em áreas de Reforma Agrária em Minas Gerais: os processos educativos gestados no Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã (FAPEMIG CNPq- 2008-2010); Observatório da Educação do Campo: Práticas em Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Alternâncias Educativas (CAPES - 2010-2012), núcleo em rede: UFV/UEMG/UFJS. Ambos coordenados pela professora Lourdes Helena da Silva (DPE/UFV)

9 Ver: BRANDÃO, Nágela A. et al, 2007

10 Dentre outros consultar: SANTOS, Clarice. A. MOLINA, Mônica. C. JESUS, S. M. dos S. A. de (Org.). Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.



Campo e geram outras demandas e desafios para a política pública e para a própria universidade brasileira.

É nesse contexto que eu trago a terceira cena, que se passa em Luziânia (GO), de 2 a 6 de agosto de 2004, durante a 2ª Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Durante o evento, foi anunciada a criação, em nível político e na estrutura organizativa do Ministério da Educação - MEC, a Secretaria de Alfabetização, Educação e Diversidade Cultural – SECAD¹¹ e, no seu interior, as coordenações da Educação Quilombola, Educação Indígena e Educação do Campo. Assim, do ponto de vista das políticas da educação brasileira, foi um momento importante no qual a Educação do Campo foi inserida no interior do Ministério da Educação. Até então, o único programa da Educação do Campo - o PRONERA, foi instituído e ainda se mantém no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. Dessa maneira, por forças de grupos e das comissões que foram formados a partir da 1ª Conferência, realizada em 1998, o MEC instituiu a Educação do Campo. Nesse processo, com a criação da Coordenação da Educação do Campo no interior da SECAD, uma segunda conquista em nível nacional se deu com a abertura dos editais para criação de cursos superiores em universidades federais, principalmente no campo das licenciaturas em Educação do Campo. A partir dessa iniciativa, foram lançados outros editais para diferentes áreas, como o ProJovem Campo – Saberes da Terra, os Cursos Técnicos Profissionalizantes, Cursos de Licenciatura, entre outros.

Estes últimos provocaram dois fenômenos novos na educação brasileira: cursos regulares em educação do campo nas universidades federais e egressos com formação em licenciatura da educação

11 A SECAD foi criada em julho de 2004. Atualmente: SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.



do campo. O que interessa destacar neste momento é que este foi um momento extremamente importante, pois ocorreu o reconhecimento da Educação do Campo bem como a nomeação ao ser criada a Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais na estrutura da SECAD/MEC.

A quarta cena ocorreu durante o 4º Seminário Nacional de Avaliação do PRONERA, realizado de 3 a 5 de novembro de 2010, no auditório da Câmara dos Deputados, em Brasília-DF. Particularmente no dia 4 de novembro, muitos de nós aqui presentes estávamos naquele momento em que foi anunciada a assinatura, pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, do Decreto 7.352 de 2010, que instituía a Educação do Campo como política pública do MEC, bem como assumia o PRONERA como parte dessa política, mantendo-o vinculado ao INCRA/MDA. Portanto, houve da parte do Ministério da Educação o anúncio da legitimidade do Programa e de sua continuidade, agora institucionalizado como política pública de educação. Essa é uma cena extremamente importante, pois também retirou o PRONERA de uma suposta não legitimidade. Primeiro, porque sendo, até aquele momento um programa isolado, o PRONERA trazia em si todos os problemas e desafios próprios da instabilidade de um programa. Apesar do nosso entendimento de que esse era um problema que não se resolvia apenas com o Decreto, também reconhecíamos que essa medida apresentava elementos e características próprias que podiam contribuir para sair dessa dimensão de instabilidade e de risco constante de interrupção, o que provocava a descontinuidade das ações de um projeto de educação. Essa interrupção contribuía para gerar evasão, em especial, nos projetos de alfabetização/escolarização de jovens e adultos, principalmente, porque dificultava a manutenção cotidiana



das turmas em assentamentos e acampamentos de reforma agrária, desestimulando o retorno de jovens e adultos. Além disto, o momento aqui evocado também comporta o reconhecimento da importância do PRONERA no cenário da educação brasileira, mesmo sendo um programa desenvolvido em outro ministério. Temos, assim, mais um aporte para a instituição efetiva da Educação do Campo como uma política pública.

E por fim, trago aqui a cena de número cinco, cena mais recente e específica do nosso estado e que, portanto, nos remete à instância da Educação do Campo em Minas Gerais. Estamos no dia 29 de maio de 2012, no 1º Seminário Estadual de Educação do Campo¹², em Jaboticatubas, promovido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG, no qual também estiveram presentes muitos professores e estudantes vinculados ao ECARA/DPE/UFV e ao NEPEJA/FaE/UEMG. A partir de uma demanda do MST-MG para a SEE-MG, teve início uma aproximação e diálogo que geraram a institucionalização de um Grupo de Trabalho Educação do Campo com representantes de diferentes entes públicos, universidades e movimentos da sociedade civil¹³. A Comissão defendeu a importância da realização de um Seminário Estadual, com a presença de educadores de EJA do campo, de professores, de superintendências estaduais de educação, de secretarias municipais de educação, de movimentos sociais e de lideranças que atuam diretamente na Educação do Campo em Minas Gerais com vistas a ampliar o diálogo do Grupo de Trabalho, o que se concretizou com a realização do referido Seminário.

12 O GT Educação do campo se debruçou sobre os trabalhos realizados no referido Seminário e produziu o documento “I Seminário de Educação do campo: propostas de diretrizes para Minas Gerais” (outubro de 2012), entregue oficialmente à Secretária de Estado da Educação de Minas Gerais.
13 A RESOLUÇÃO SEE Nº 2.031, DE 26 DE JANEIRO DE 2012 cria Grupo de Trabalho Educação do Campo em Minas Gerais com as seguintes instituições: SEE/MG, coordenação geral; UNDIME/MG; UEMG; FETAEMG; MST/MG; AMEFA; CPT/MG; UFMG; CEE/MG; COPIMIG; Federação das Comunidades Quilombolas do Estado de Minas Gerais.



O momento de abertura do Seminário, e em especial a Mesa que inaugurou os trabalhos do evento, evidenciaram uma das especificidades da Educação do Campo: a identidade na diversidade, ou seja, a presença e o envolvimento de uma diversidade de instituições, povos, movimentos e entes do estado envolvidos na construção e defesa de uma concepção de educação. Naquele momento, pela primeira vez no estado de Minas Gerais, encontrava-se explícito para todas as instituições presentes a legitimidade e a importância da Educação do Campo como política pública e o seu caráter coletivo e diverso, o que impõe a criação de um formato diferente para sua gestão pública. Além disso, também ficou evidente o quanto ainda era necessário caminhar na efetivação dessa política, de modo a garantir a diversidade prevista nas proposições e documentos originais e que os diferentes fóruns – Indígena, Quilombola, Sem Terra, dentre tantos outros, tenham uma interlocução entre si para fortalecer as principais linhas de identificação com a Educação do Campo. Essa cena traz, portanto, os desafios da história do tempo presente, que nos exige não só a atenção, a investigação científica, mas também a ação, a troca, a interlocução próprias da construção desse novo momento da Educação do Campo em nosso estado. Principalmente, no sentido de garantir que a forma com a qual foi iniciada a articulação em nossa região - com a presença dos diferentes movimentos sociais e universidades, possa ser garantida na continuidade das ações da Educação do Campo em Minas Gerais. Ou seja, pensar, decidir, construir, acompanhar, avaliar a Educação do Campo no diálogo construído na tríade: estado, movimentos sociais e universidades.

A partir dessas cinco cenas, sinteticamente apresentadas, me arrisco a apresentar algumas dimensões constitutivas da Educação do Campo e os desafios a serem enfrentados para sua efetivação.



Efetivação enquanto uma educação com e para os sujeitos do campo, com um olhar que incorpora outro modelo de campo e de sociedade; um projeto efetivamente de relação com a terra; que concebe a educação escolar como direito para os povos do campo e que reconhece a necessidade de que a Educação do Campo seja reconstruída, conforme destacam Roseli Caldart, Miguel Arroyo, Mônica Molina, Marlene Ribeiro, Célia Vendramini, Maria Antonia Souza, dentre outros. Dessa forma, para além dos desafios enfrentados pela pesquisa e pelas políticas públicas frente à complexidade e diversidade das práticas educativas que podem ser nomeadas e identificadas como Educação do Campo, o que essencialmente a identifica? O que pode ser nomeado como Educação do Campo? Que elementos ou características a constituem? Que desafios estas características têm colocado para a universidade?

Uma primeira dimensão diz respeito ao protagonismo dos movimentos sociais. Como eles participam? Para responder a esta questão, podemos retomar, mais pontualmente, as cenas um, dois e cinco, na medida em que elas marcam a participação e o protagonismo dos movimentos sociais. Também explicitada na cena dois, é no espaço da extensão universitária que se alocam e se desenvolvem os projetos de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. E nesse aspecto, cabe destacar que tanto o ECARA quanto o NEPEJA são espaços de extensão e de pesquisa universitária; porém, no âmbito da extensão e a partir dela, é que se tem buscado produzir, além da pesquisa clássica, a pesquisa intervenção, a pesquisa dialogada. Todavia, se nas ações de extensão temos garantido a participação efetiva dos movimentos sociais, quando desenvolvemos nossas pesquisas, ainda enfrentamos dificuldades para deslocar os movimentos e sujeitos do campo do lugar de sujeitos da pesquisa para um de seus interlocutores; ou



ainda, para trazermos para um plano mais evidente da produção de conhecimento os saberes e as lógicas desses sujeitos e seus movimentos no modelo acadêmico de produção, o que tem sido para nós uma questão e um desafio atual.

Uma segunda dimensão da Educação do Campo a ser destacada é a forte presença e participação da universidade brasileira neste movimento. Uma presença que tem sido marcada nesse curto espaço/tempo histórico por atividades que trazem intrínsecos os desafios da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão para a realização da função social da universidade. Todas as cenas mostram, de diferentes formas, como a universidade brasileira vem repensando o seu papel, se reconstituindo, se produzindo em decorrência de uma participação efetiva na Educação do Campo, principalmente na relação com os movimentos sociais e com o estado, construindo, assim, formas e práticas diferenciadas na produção do conhecimento. Práticas mais coletivas, mais engajadas politicamente, e mais desafiantes, sobre as quais decorre o desafio de enfrentar questões importantes tanto no campo epistemológico quanto teórico-metodológico.

Uma terceira dimensão também presente na Educação do Campo é a contradição observada na presença/ausência do estado, como demarcado por Marlene Ribeiro (2007). Na cena cinco, por exemplo, ao apresentarmos a experiência do estado de Minas Gerais e a forma como ele - mais especificamente a Secretaria de Estado da Educação, liderou as atividades da Comissão de Trabalho, observamos a sua efetiva presença na lide somente em 2012, dez anos após a publicação das Diretrizes Nacionais da Educação do Campo. Todavia, marca também a presença do estado a partir de uma demanda inicialmente pontual de um movimento social - o MST-MG, ampliada posteriormente pela composição



representativa de outros movimentos, universidades e estado. E nesse aspecto, existe uma previsão de continuidade do formato inicial, com a nomeação de uma comissão de caráter permanente¹⁴.

Entretanto, nesse mesmo período, também são denunciadas situações de fechamento de escolas no campo em Minas Gerais, demonstrando contradições na atuação do estado. Se não é possível realizar a Educação do Campo sem o estado, também não é fácil enfrentar a tradição que permeia a sua estrutura de atuação. Por isso, essa experiência de Minas Gerais traz em si as expectativas de construção de uma nova relação com o estado e, por isso mesmo, os desafios de sua construção para que se efetive em outros níveis - estadual e municipal, uma política de Educação do Campo coerente com as diretrizes nacionais. Traz, ainda, como outro grande desafio: não centralizar a concepção da Educação do Campo apenas na sua dimensão escolar, o que significa reconhecer permanentemente que a Educação do Campo não se efetiva apenas com o foco na escola; mas sim dialogando com outros saberes e culturas, afirmando enquanto prática educativa que traz em sua origem o protagonismo dos sujeitos e movimentos que a concebem e a realizam.

Esta dimensão é claramente marcada com a expressão “do campo”, em contraposição com a expressão “no campo”, de maneira a fortalecer a concepção de autoria dos movimentos e povos do campo. Tal concepção, entretanto, precisa ser mais potencializada, de maneira a romper, definitivamente, com o formato clássico sobre o qual se concebeu a escola pública, no qual

14 A Secretária de Estado da Educação de Minas Gerais empossou os membros da Comissão Permanente de Educação do Campo de Minas Gerais no dia 23 de maio de 2013, instituída pelos Decretos 46.218/2013 e 46.233/2013. Instituições integrantes: SEE/MG; CEE/MG; SEAPA/MG; SEDVAN/MG; EMATER/MG; UNIMONTES; UEMG; UNIDIME; FETAEMG; MST/MG; CPT/MG; AMEFA; UFMG; UFV; UFVJM; COPIMG; UNCME/MG Federação das Comunidades Quilombolas de Minas Gerais.



é a elite quem decide o conteúdo e a forma educacional que o povo deve ser escolarizado (FARIA FILHO, 2001). Portanto, se pensarmos a Educação do Campo olhando apenas para o interior da escola, nós não estaremos promovendo uma ruptura com o que está na base de sua concepção, o que se coloca como um grande desafio.

Uma quarta dimensão a ser destacada é a relação rural/urbano, demarcada desde os primeiros documentos produzidos a partir das conferências nacionais, afirma que a Educação do Campo traz em si outro projeto de sociedade. Ou seja, no cerne da Educação do Campo está o projeto de construção de outra sociedade, e neste projeto a relação rural/urbano assume uma centralidade. Pesquisadores e militantes do movimento da Educação do Campo, como Edgar Kolling (1999), Roseli Caldart (2004 e 2009), Célia Vendramini (2007), Mônica Molina (2004), dentre outros, têm se dedicado a apresentar elementos importantes para a construção dessa concepção de educação, demonstrando os desafios de considerar o *modus operandi* de vida, de produção, de subsistência, da relação com o trabalho dos povos do campo. Dessa forma, a ruptura com a educação rural se fez do ponto de vista da opção por outro paradigma, o que acaba por forçar a percepção de que embora exista, pontualmente, outra relação entre o campo e a cidade, entre o rural e o urbano, o mais desafiador é a necessidade de que realmente sejam construídas outras bases para esta relação. Todavia, o que as pesquisas, as políticas públicas e as práticas educativas construídas ao longo desses 10 anos têm demonstrado é que não é simples alterar essa relação e o paradigma que a sustenta, de maneira a romper com a clássica dicotomia rural e o urbano, campo e cidade.

A diversidade de experiências em alternâncias educativas, como analisado pelas pesquisas desenvolvidas no interior do



ECARA (SILVA, 2003; 2008), pode em muito contribuir para um aprofundamento sobre os caminhos que têm sido construídos para enfrentar esse desafio. Neste sentido, considerando as concepções e formatos dos projetos que trabalham com a alternância educativa, como no Tempo Escola e no Tempo Comunidade se expressam essa relação campo e cidade, rural e urbano? É possível considerar que isso não significa apenas uma mudança de espaço e tempo dos processos educativos, mas muito mais uma alternância de lógicas e de saberes na construção do conhecimento, sendo essencial nos dedicarmos a compreender sobre como isso tem se dado, que caminhos estamos construindo, que novas formas estão sendo gestadas nessa construção da Educação do Campo.

Considerações Finais

Para sistematizar as questões aqui apresentadas, a título de considerações finais, elenco quatro pontos - que não são questões novas ou originais, mas que contribuem para pensarmos esses dez anos de existência do Grupo ECARA. Primeiro, que a Educação do Campo tem vivenciado a força de uma experiência, e como tal, tem sido obrigada a responder questões complexas como a relação local/global e relação identidade/diversidade. Se retomarmos os primeiros cadernos da Coleção da Educação do Campo e o que vem sendo construído e produzido nos últimos anos, identificamos a permanente necessidade de explicar em que a Educação do Campo se difere como prática educativa. Se localizarmos essa prática em um assentamento, como é que ela se vincula a um projeto maior de educação? Essa relação entre o local e o global é, portanto, constitutiva da Educação do Campo e traz também uma relação intrínseca com a relação campo/cidade. Em um artigo publicado em



2009, Roseli Caldart analisa a Educação do Campo do ponto de vista da política pública e afirma que “talvez com a educação do campo a gente possa realmente ter uma educação unitária”. Nesse sentido, ela sintetiza esse desafio e nos permite destacar a importância de focarmos, de investigarmos, como as práticas educativas e as políticas públicas têm enfrentado essa relação entre o local e o global.

Como segundo ponto, a Educação do Campo tem se apresentado ao longo desses 10 anos a partir de uma diversidade de experiências e de práticas. Se fizermos um levantamento dos encontros nacionais de pesquisa em Educação do Campo, dos encontros e seminários estaduais, das pesquisas desenvolvidas no interior dos Observatórios de Educação do Campo, nos programas de pós-graduação, dentre outros espaços existentes, poderemos identificar uma diversidade de práticas educativas acontecendo no país, que podem e são nomeadas como Educação do Campo. Portanto, fica evidenciado que a Educação do Campo comporta uma diversidade de experiências, de povos, de sujeitos e de movimentos, e é nosso desafio compreender essa diversidade e o que nela se identifica para caracterizar essa prática educativa. Esse esforço de compreensão, ao se buscar conhecer, mapear, pesquisar, refletir sobre esta diversidade, produzirá novos conhecimentos acerca da Educação do Campo.

Enquanto terceiro, a Educação do Campo traz para o cenário local, regional e nacional o direito do sujeito do campo a alfabetização, a escolarização formal e coloca para a política pública o desafio de construção de condições adequadas e inovadoras para o enfrentamento dessa situação. O direito à alfabetização no Brasil se contrapõe aos índices de analfabetismo, constituindo-se 10% em nível nacional, que passa para 24% quando se computa em separado o meio rural. Essa questão é muito séria e ainda não foi



enfrentada com profundidade pela política pública. Desde 1998, foram desenvolvidos projetos no interior do PRONERA que atuavam diretamente na alfabetização de jovens e adultos¹⁵. Todavia, a complexidade da lógica de execução do Programa e as dificuldades enfrentadas para a sua gestão financeira levaram muitas universidades a não mais apresentarem projetos nessa área. Além disso, com a possibilidade de oferecimento de cursos de graduação e pós-graduação, houve, por parte dos movimentos sociais, um deslocamento de interesse para o ensino superior e médio, retomando só recentemente os projetos destinados a alfabetização de jovens e adultos. Diante desse cenário, compreendemos existir uma grande lacuna a ser enfrentada para que o direito à alfabetização, especialmente entre jovens, e a continuidade no processo de escolarização sejam realmente atendidas, alterando as condições de oferta e os modelos pré-estabelecidos. E, neste aspecto, apesar da existência de experiências inovadoras no campo da formação de professor para atuação na Educação do Campo, ainda é preciso que a lógica da própria escola se altere para se adequar a outro formato, o que exige também um aprofundamento por parte das secretarias de educação¹⁶.

Como quarto e último ponto, a Educação do Campo provoca permanentemente a universidade para que ela responda às demandas de ensino, pesquisa e extensão, em diálogo permanente com sujeitos e movimentos sociais do campo e com as diferentes instâncias de política pública. Grupos no interior das universidades têm se alterado ao longo desses anos e assumido os diferentes desafios existentes, ao mesmo tempo em que se desafiam na

15 Na obra *Educação de Jovens e Adultos do Campo – O Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* (SILVA; COSTA, 2014) apresentamos uma análise do Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã/PRONERA, na qual é possível se identificar os desafios de um projeto de EJA. 16 Essa é uma das expectativas que se tem com a criação da Comissão Permanente em Educação do Campo, vinculada à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, como já citado.



criação de novas formas de produzir conhecimento, em especial no campo da pesquisa e do ensino com a entrada formal de estudantes indígenas, quilombolas e estudantes vinculados ao MST, aos Sindicatos de Trabalhadores Rurais, entre tantos outros sujeitos e povos do campo, em diferentes cursos de graduação e pós-graduação nas universidades brasileiras.

Nesse novo cenário, alguns grupos e docentes das universidades têm também se desafiado na produção do conhecimento a partir de novas lógicas de construção e de diferentes aportes teórico-metodológicos necessários para a compreensão da Educação do Campo, como demarca Miguel Arroyo, dentre outros estudiosos da área. Além desses desafios, a participação efetiva dos sujeitos e movimentos sociais do campo nas atividades acadêmicas também tem gerado a necessidade de criar novas lógicas de produção de conhecimento, nas quais esses sujeitos e movimentos se colocam como interlocutores e produtores. Muitas das práticas de extensão universitária, assim como algumas práticas de pesquisa, demonstram a construção de novas lógicas. Todavia, muito ainda se tem por avançar para garantir efetivamente essa participação desses sujeitos e movimentos, contribuindo com outros olhares e perspectivas para a produção do conhecimento acadêmico.

Enfim, para encerrar, insisto que a marca de comemoração dos 10 anos do Grupo ECARA nos indica que precisamos nos dedicar mais para conhecermos as diferentes experiências - volto a dizer, no sentido benjaminiano de Educação do Campo, porque são elas que vão nos ensinar e nos fornecer pistas necessárias para continuarmos contribuindo na construção e consolidação dessa política e prática educativa.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel e FERNANDES, Bernardo M. *Por uma educação básica do campo*. Brasília, 1999.

PALUDO, Conceição. *Da raiz/herança da educação popular à pedagogia do movimento e a educação no e do campo: um olhar para a trajetória da educação no MST*. Caxambu, ANPED, GT 06, 2007.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli & MOLINA, Mônica. *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, Vozes, 2004.

BRANDÃO, Nágela A.; COSTA, Vânia. A. ; MUSIAL, Gilvanice. B. da Silva. Gestão no Projeto 'Educação, campo e consciência cidadã': limites e desafios. *Educação em Foco* (Belo Horizonte. 1996), v. 10, p. 25, 2007.

CALDART, Roseli. Política pública de educação do campo. *Trabalho, Educação, Saúde*, Rio de Janeiro, v.7 n.1,p.35-64,mar./jun.2009.

FARIA FILHO, Luciano M. Educação do povo e autoritarismo das elites: instrução pública e cultura política no século XIX. *Revista de História* (UFES), Vitória/ES, v. 13, p. 75-83, 2001.

MOLINA, Mônica C.; AZEVEDO DE JESUS, Sonia Meire Santos. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. 1 ed. Brasília: NEAD, 2004, v. 5.

KOLLING, Edgar Jorge et al. *Por uma Educação básica do campo*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.



RIBEIRO, Marlene. Educação do campo: a emergência de contradições. In: GRACINDO, Regina et al. (Org.) *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: Líber Livro, 2007.

SILVA, Lourdes Helena. *As experiências de formação de jovens no campo: alternância ou alternâncias*. Viçosa: UFFV, 2003.

_____ (2008). Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. A experiência brasileira. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 5, pp. 105-112. Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

SILVA, Lourdes H. e COSTA, Vânia A. (orgs) *A Educação de Jovens e Adultos do Campo – O Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*. Barbacena, Editora UEMG: 2014.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz a flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo, In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

VENDRAMINI, Célia. Pesquisa e movimentos sociais. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1395-1409, 2007.

TERRITÓRIOS E EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS SERRAS DO BRIGADEIRO



Clara Teixeira Ferrari¹
Lourdes Helena da Silva²

1 Introdução

O conceito de território encontra-se presente em diversos campos do conhecimento, contribuindo para debates nas ciências políticas, humanas e da natureza. No campo educacional, tem emergido em estudos e produções científicas sobre Educação do Campo. A defesa de uma educação *do* campo e não apenas *no* campo, que coloca em foco os sujeitos e a construção de outras concepções de desenvolvimento do espaço rural, é um dos fatores que suscita este diálogo interdisciplinar.

Na tentativa de contribuir para tal diálogo, desenvolvemos a pesquisa “Territórios e Educação do Campo nas Serras do Brigadeiro³” cujo objetivo foi o de analisar as dinâmicas educativas do campo em meio aos processos de territorialização camponesa nas Serras do Brigadeiro, identificando indícios sobre os avanços, contradições e desafios da Educação do Campo na atualidade.

1 Geógrafa, Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa.

2 Professora Associada do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: lhsilva@ufv.br

3 Pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa e ao Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária (FERRARI, 2011).



Nosso estudo analisou duas experiências educativas no contexto do Território Rural da Serra do Brigadeiro (TRSB): Escola Família Agrícola Puris (EFA Puris), localizada no município de Araponga; e Ecojovem, localizado município de Divino. Especificamente, buscamos caracterizar essas experiências e analisar as representações sociais sobre Educação do Campo, Território e Território Educativo dos sujeitos envolvidos nessas experiências.

A metodologia consistiu em análises de documentos, realização de entrevistas e vivências no cotidiano das experiências, realizadas no período de agosto a dezembro de 2010. As análises dessas entrevistas foram orientadas pelo método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1988). Em relação à base teórica e metodológica, a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2003) foi uma referência central que, por sua vez, esteve articulada ao debate e reflexões atuais em torno da Educação do Campo, território, territórios camponeses e territórios educativos, globalização, novas ruralidades e des-re-territorialização da natureza.

Nossos dados revelaram uma diversidade de representações sociais sobre Território e Educação do Campo, que nos apontaram tendências dos sujeitos em representar a Educação do Campo como processo e instrumento de ressignificação do espaço rural, e o território a partir da relação entre sociedade e natureza. Indicam, ainda, práticas e desafios pela busca de outras formas, contra-hegemônicas, de desenvolvimento rural sustentável, com base na agroecologia, no que tange às diversidades culturais e ambientais.

No presente estudo, buscamos socializar parte das reflexões construídas no nosso estudo, com destaque para as representações sociais sobre território, educação do campo e território educativo dos sujeitos envolvidos na EFA Puris e no Ecojovem. Como ponto de partida, abordaremos nossa compreensão sobre a Educação



do Campo e sua interface com o Território que, por sua vez, nos auxiliarão na compreensão das representações construídas pelos sujeitos da pesquisa e na identificação de indícios sobre os avanços, contradições e desafios sobre a temática na atualidade.

1. Educação do Campo

O conceito Educação do Campo foi construído a partir de 1990, mas possui referenciais importantes na Educação Popular que, segundo Paludo (2006), tem sua origem nos Movimentos Sociais Populares da América Latina. Nasceu e se consolidou a partir de teorias e práticas educativas que se contrapunham às tradicionais liberais hegemônicas e é uma forma de educação que se caracteriza pela busca do empoderamento, da organização e do protagonismo dos trabalhadores visando à construção de alternativas populares de educação e desenvolvimento.

Constitui-se assim, como um instrumento de luta contra opressões e exclusões, que busca realizar a formação holística e integral do ser humano como sujeito de direitos, com memória histórica e capacidade de leitura crítica da realidade.

Da mesma forma, a denominada Educação do Campo também pode ser vista como movimento e ação sociocultural, surgindo a partir dos grupos que se articulam por transformações das condições de vida no espaço rural e exige outra forma de produzir conhecimentos *a partir do, no e sobre o campo*. Como argumenta Caldart, a raiz da Educação do Campo é o próprio movimento histórico do contexto ao qual se refere. “Foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo” (CALDART, 2008, p.71).

A Educação do Campo identifica a construção de um projeto educativo que reafirma a importância da ação educativa como



forma de humanização e inserção crítica dos sujeitos na sociedade (CALDART, 2004). Isso se faz a partir da perspectiva do campo e do camponês, para o qual a luta pela educação é a mesma luta que busca redefinir o campo e o seu tipo de desenvolvimento. A Educação do Campo, ainda segundo Caldart (2004), só pode ocorrer junto com a transformação das circunstâncias sociais desumanizadoras e a partir da assunção dos povos do campo como sujeitos destas transformações. Concebe, assim, uma educação como obra dos próprios sujeitos do campo: “educação do campo como intencionalidade de resistência cultural e também de transformações culturais em vista de uma humanização mais plena” (CALDART, 2004, p. 155). É, pois, uma educação *dos* e não *para os* sujeitos do Campo, que pertence a eles e que ao mesmo tempo busca fazer com que se articulem, envolvam, participem e assumam a condição de direção de seu próprio destino.

2 Educação do Campo e Território

A Educação do Campo desenvolve-se na diversidade e envolve uma multiplicidade de sujeitos que convivem e trabalham no campo, além de que vivenciam constantemente processos de territorialização, desterritorialização e re-territorialização – movimentos dinâmicos *no* e *do* território que não significam a simples mudança de lugares, mas também de formas de pensar e organizar o espaço, vivenciar e expressar a cultura; movimentos que se espacializam, por exemplo, na luta pela terra e pela qualidade de vida, trabalho e educação *no* e *a partir do* campo.

O território “é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (SOUZA, 1995, p.78). É também a projeção de relações sociais no espaço; o resultado



das articulações entre os atores sociais locais, que reconhecem uma identidade comum, que criam uma teia de forças, de relações sociais e de poder, o que acaba por definir um limite com base na alteridade (FLORES, 2003; SOUZA, 1995). Território pode ainda ser definido como “espaço simultaneamente dominado e apropriado” (HAESBAERT, 2002, p. 121); sempre uma construção política fundada nas relações de poder (FERNANDES, 2004, 2008).

Entendemos, assim, os territórios como lugares de conexões, de redes, articulações sociais, políticas e simbólicas entre grupos e sujeitos no espaço geográfico, que criam laços afetivos de identidade socioambiental, delimitam um espaço social ao mesmo tempo em que criam movimentos entre as escalas locais, regionais e global. As redes sociais envolvem os fluxos, internos e externos, dos territórios - fluxos de ideias, de práticas e existências, que geram movimentos: i) territorializantes, interligando ações, grupos sociais, constituindo novos limites, fronteiras, territórios; ii) desterritorializantes, rompendo fronteiras políticas, econômicas, culturais e, ao mesmo tempo, iii) reterritorializantes, interligando diferentes espaços, sujeitos, ideias e ações (HAESBAERT, 2002).

Os movimentos de comunidades atingidas por barragens, por exemplo, mostram a luta dos sujeitos que são constantemente desterritorializados pelas construções de hidrelétricas que inundam grandes áreas habitadas e alteram o fluxo e o volume das águas ao longo de todo o curso dos rios. Essas barragens, muitas vezes ligadas a interesses de grandes empresas e a um modelo energético hegemônico, revelam a opção por um modelo de desenvolvimento que territorializa o capital, que transforma o recurso em dinheiro, a vida em mercadoria, desterritorializa os povos do campo e realoca comunidades como se a existência de seus territórios estivesse vinculada apenas a uma base material, um solo, uma casa, uma rua.



Outro exemplo é a pressão de grandes empresas monocultoras, como as de eucalipto no norte do Espírito Santo e de cana-de-açúcar no triângulo mineiro, que acabam fazendo com que muitos agricultores familiares e camponeses vendam ou arrendem suas terras, dirigindo-se para as cidades, de onde dificilmente conseguem sair para retornar ao campo. Além disso, o uso de sementes transgênicas cria um laço de dependência entre agricultores e empresas produtoras de sementes, dificultando a autonomia e a soberania dos agricultores sobre suas terras. A mecanização da agricultura, somada à engenharia genética, dispersa as pessoas e cria um campo “sem gente”. Todas essas condições hegemônicas de agricultura configuram um cenário de desterritorialização das populações camponesas.

Os movimentos de trabalhadores rurais sem-terra, ao ocuparem latifúndios, ou os povos indígenas ao “retomarem” as terras historicamente ocupadas pela sua etnia, recuperam áreas que são símbolos das desigualdades e de uma forma de organização do espaço agrário que expulsa e desterritorializa os povos do campo. Assim, eles ressignificam aquele espaço, re-territorializam-se.

Em meio a essa diversidade de processos estão ações educativas, permitindo compreender, questionar e construir caminhos. A educação do campo nasce junto e é construída e reconstruída a partir e com lutas camponesas. Por isso, essas lutas, em si, são também entendidas como ponto de partida de processos educativos. Por outro lado, ao mesmo tempo é possível perceber que, além de ser consequência de muitas destas reivindicações e mobilizações, a Educação do Campo é também um instrumento na luta pela construção de novos projetos políticos de desenvolvimento do campo. Nesse sentido, como bem argumenta Arroyo (2004), uma educação do espaço rural não deve tratar somente dela mesma,



mas estar inserida nas discussões mais amplas sobre o mundo rural hoje. Deve ainda, segundo Caldart (2008), pensar a lógica da vida no campo em suas múltiplas e diversas dimensões. Dessa forma, não pode deixar de ser relacionada com a percepção de que o espaço que ela ocupa e recria é seu próprio território. E assim, não há como desvincular as dinâmicas da Educação do Campo dos processos de des-re-territorialização vividos pelos povos do campo.

Ainda que os sujeitos da Educação do Campo sejam múltiplos, vivam contextos diversos, é possível dizer que integram grupos sociais camponeses porque resistem e re-existem⁴ no campo, ocupando espaços, construindo alternativas de produção, de geração de renda e de educação, desconstruindo e reconstruindo territórios, buscando caminhos diferentes daqueles impostos historicamente por modelos hegemônicos de desenvolvimento rural. A Educação do Campo, como processo de construção de conhecimentos e como movimento de resistências camponesas, se configura, ademais, como um processo de construção de identidades, de afirmação das identidades camponesas, seus modos e seus espaços de vida, seus territórios (FERNANDES, 2008, p. 63).

3 Representações Sociais sobre território, educação do campo e território educativo: ressignificação do espaço rural

Para realizar esse estudo foram feitas entrevistas buscando-se selecionar os sujeitos a partir da diversidade de gênero, idade, formação e envolvimento nas experiências no intuito de dar voz

4 A resistência é um enfrentamento de processos adversos e é, assim, também a afirmação de uma existência, de uma forma de vida, de organização socioespacial que é dinâmica e se reconstrói a todo momento. Este conceito tem sido divulgado e pode ser melhor aprofundado em: PORTO-GONÇALVES, 2006.



a diferentes grupos e sujeitos envolvidos. Participaram desta pesquisa membro da Associação Escola Família Agrícola Puris, estudantes, monitores e secretária da EFA Puris; organizadores e participantes do Ecojovem. As entrevistas foram realizadas durante visitas e vivências junto a essas experiências e possibilitaram o olhar sobre os diversos aspectos daqueles contextos, a aproximação e a melhor compreensão sobre os sujeitos e grupos, sobre os quais passaremos a relatar mais adiante.

Foram realizadas também pesquisas históricas e documentais a fim de contribuir na caracterização das experiências e do contexto em que estão inseridas para, assim, enriquecer as análises das representações, visto que estas são elaboradas a partir de determinado espaço e tempo, a partir das vivências desses sujeitos e grupos sociais.

A identificação das representações sociais sobre território, educação do campo e território educativo trouxe elementos ricos para a compreensão do espaço rural a partir de uma ótica não centrada nas históricas concepções de atraso, inferioridade e marginalidade, mas de um espaço rural dinâmico e rico - espaço de vida, cultura, trabalho e educação.

A atenção esteve voltada para as relações sociais construídas no campo e os valores de respeito à natureza, que são características marcantes nas representações sociais sobre Educação do Campo dos participantes do Ecojovem e da EFA Puris.

A Educação do Campo não é simplesmente... Acho que não é simplesmente ler e escrever. Ela passa um conceito muito grande da biodiversidade, plantas e da cultura como um todo. (...) A gente sabe que é uma escola diferenciada, uma escola que pode formar os jovens para eles escolherem o que quiserem. (...) É por ali que vão aprendendo a desenvolver mais a juventude e utilizar mais o meio rural (CDO, agricultor e membro da Associação Escola Família Agrícola Puris).



É uma coisa bem complicada até de explicar. Conhecer na propriedade mesmo, o que você pode observar e tirar de proveito pra pessoa, pra gente. Conhecer mesmo aquele lugarzinho que a gente mora, talvez a gente não veja com o olho o quê tem ali na propriedade (...). Até mesmo aprender a fazer caldas... Troca de experiências... Trabalhar na roça, a questão de plantar, a gente vive cada dia aprendendo. O meio social, a maneira de aproveitar da natureza, respeitar; a agroecologia, a gente viver em troca, até dos micro-organismos que a gente nem vê, mas saber respeitar, quase que se torna uma troca, uma troca de aprendizado. A natureza nos dá e nós em troca tentamos cuidar dela. É envolvido todo mundo. Todo mundo tem o que ensinar todo mundo sempre tem que aprender mais coisa. Entre os vizinhos, até mesmo a natureza, a gente tem muito que aprender com ela. As pessoas, a família, tudo se integra. Quem vem de fora, ensina. Quem vai, leva uma coisinha diferente, uma experiência. A questão da economia... O que você deve produzir na zona rural, até mesmo comprar na cidade, tem a economia solidária, cooperativa de crédito, que seria uma maneira das pessoas na roça terem outra visão também em economizar, ao mesmo tempo, questão produtiva também, investimento na propriedade... (GDA, agricultor e organizador do Ecojovem).

Na EFA Puris, ainda que a dimensão educativa das relações sociais esteja presente nas falas, os participantes destacam a dimensão formal da educação e utilizam nas explicações sobre a Educação do Campo expressões como “escola”, “estudo”, “estudante” e “professor”, diferente das representações dos participantes do Ecojovem, que chamam mais a atenção para uma educação que acontece no cotidiano, nas vivências coletivas, nas famílias, comunidades e organizações sociais. Ao definirem a Educação do Campo, os entrevistados ancoram suas representações em ações tais como “saber”, “entender”, “conhecer”, “aprender”, “ver”, “conviver”, “trocar experiências” e “trocar aprendizados”, que acontecem no cotidiano, em casa, no trabalho, em uma conversa



com o vizinho, em uma atividade, em um encontro e etc.

Essas lógicas têm enorme sentido quando analisadas em acordo com o contexto de cada uma das experiências de referência dos sujeitos. Na EFA Puris as representações sobre Educação do Campo são mais facilmente ancoradas no tipo de experiência vivenciada por todos os entrevistados e que eles sabiam ser o foco da pesquisa: uma experiência educativa formal, a educação escolar. Já os participantes do Ecojovem vivenciam uma experiência educativa que não tem uma estrutura formalizada, na qual cada encontro é de um jeito, sobre um tema diferente, que acontece nas comunidades rurais do município, muitas vezes, na casa de uma família agricultora que participa do encontro contando a história daquele local, mostrando a propriedade e explicando a forma de produção, as escolhas feitas, as perspectivas. O Ecojovem, como dissemos, é uma experiência não formal de educação, que combina também processos educativos informais, valoriza a comunicação, a criatividade, a expressão e o diálogo entre as diferentes gerações, origens e formações.

Entretanto, analisando o conjunto dessas representações sociais, é possível notar que a ideia de Educação do Campo vai muito além de sua característica formal e não formal. Além disso, há uma tendência em representar a Educação do Campo como uma educação que possibilita a construção de novos significados sobre o espaço rural.

Eu acho que é toda proposta de educação que direcione, que busque um pouco mais de autonomia, que busque resgatar esses valores, ressignificar o espaço rural para os agricultores, para os camponeses (FVZ, geógrafo e monitor da EFA Puris).

Pra mim, educação do campo é você pensar uma educação que valorize, que reconheça de fato aquilo que aqueles estudantes lá da zona rural conhecem. Valorizar o meio



dele, valorizar o campo, valorizar o conhecimento que o avô, que o tataravô, que o bisavô, que os pais têm lá no campo, dentro da cultura, dentro da religiosidade e da questão dos valores humanos. (...) Não é porque é educação do campo que você não vai informar esse estudante que existem tecnologias hoje, que existem automóveis, que existe avião, tem esse mundo, mas que o importante é você valorizar aquele mundo que ele está. O que você sabe aqui na roça, aqui no campo, é tão importante quanto aquela pessoa que fabrica o avião, ou que fabrica o automóvel, que é médico ou dentista. Sua profissão aqui enquanto agricultor, que leva em consideração o meio ambiente na produção agroecológica hoje, é tão importante quanto essas pessoas que estão lá na cidade, que têm carro, que são dentistas ou que são médicos, que são professores, ou filósofo, acho que é importante equilibrar. (RJM, pedagogo, técnico em agropecuária e monitor da EFA Puris).

Educação do Campo: Consciência... Os professores não estarem falando que o melhor está na cidade, que está no campo e que aqui a gente pode fazer muita coisa boa. Pode não ter dinheiro, mas pode viver com saúde. Quer viver bem, tem que viver na roça. Antes de tudo a educação do campo está na nossa mente: a gente vai passar aquilo que aprendeu (RSP, estudante e organizadora do Ecojovem).

Essa ressignificação ou visibilização do campo *para e pelos* próprios povos do campo é uma concepção que valoriza a vida e o trabalho no campo, indo mais além, construindo uma ideia de espaço rural como território camponês, onde os sujeitos do campo resistem e existem frente a um modelo hegemônico de desenvolvimento que desterritorializa a “agri-cultura” e territorializa o capital, o “agro-negócio”. São camponeses que re-existem, se reinventam e constroem alternativas de reprodução social com base no respeito à vida, às pessoas, à cultura, à história e à natureza. E nesse contexto, vale salientarmos, têm enorme importância a organização social popular e as redes de relações familiares e comunitárias, citadas pelas (os) entrevistadas (os).



A resignificação e a visibilização do espaço rural que chamam atenção nas representações expressas no contexto desta pesquisa vão além do universo consensual, do senso comum e das percepções imediatas das(os) entrevistadas(os). Esta é uma tendência verificada também no universo reificado, entre pesquisadores e estudiosos do mundo rural, que têm tecido diversas reflexões sobre as novas ruralidades.

O rural ressignificado, no âmbito das discussões acadêmicas, passa a ser compreendido a partir de suas múltiplas dimensões: econômicas, políticas, culturais, ambientais; como um espaço não estritamente de produção agrícola, mas onde existem histórias, culturas, sociabilidades complexas, redes sociais variadas, novas institucionalidades, campos de disputas e conflitos em diversas escalas.

Esses olhares trazem uma ideia de espaço rural dinâmico e flexível que rompe com a concepção que historicamente o apreendeu a partir das oposições rural-urbano, campo-cidade, agricultura-indústria, tradicional-moderno, incivilizado-civilizado, não-tecnificado; como um espaço resistente a mudanças, a ser transformado por processos civilizatórios, modernizações e tecnificações, adequando-os à lógica de mercado, diante de um contexto da globalização e hegemonia de políticas neoliberais (MOREIRA, 2007).

Rompe assim, no campo das ciências, com a concepção de espaço rural como lócus de atraso, de inferioridade e de marginalidade frente às cidades e abre espaço para compreensão de suas inter-relações como o espaço urbano, dos novos sujeitos e dinâmicas que passam a caracterizá-lo. Estes sujeitos podem ser quilombolas, indígenas, camponeses, assentados, agricultores familiares, meeiros, entre tantos outros. Vivem situações diversas, em um espaço rural que não é sinônimo de agrícola e que compreende uma variedade de relações econômicas, políticas e culturais. No entanto



– ressaltamos – vivem um contexto de conflitos de concepções e práticas antagônicas de organização social e produtiva do espaço rural, como o agronegócio e a agricultura camponesa.

Esse processo de ressignificação, ou desconstrução-construção do espaço rural tem influências do processo de ressignificação do mundo natural e da natureza, que ganha força a partir de movimentos ecológicos e ambientalistas, considerados movimentos contra hegemônicos, “globalismos de baixo-para-cima” (SANTOS, 2002).

Os movimentos ecológicos e ambientalistas no Brasil passam a questionar o modelo da modernização tecnológica conservadora, o pacote da “Revolução Verde”, que promoveu um intenso processo de modernização agrícola, com aumento da mecanização, o uso progressivo de insumos e defensivos agrícolas, a exploração máxima dos recursos naturais visando ao aumento da produtividade. Isso vem trazendo consequências graves como o envenenamento de solos, águas, alimentos e agricultores, a perda da biodiversidade, o assoreamento de rios, o empobrecimento, o desemprego e a exploração do trabalhador rural, o êxodo para as cidades e a concentração de terras (MOREIRA, 2007). Nesse contexto, destacam-se também os movimentos contra-hegemônicos na busca pelo acesso à terra; por outras relações de trabalho e formas de convívio com a natureza, a agroecologia e o uso de terapias alternativas para gente, bicho, planta e solo.

Esse é o panorama da Educação do Campo, que nos impõe desafios mais complexos do que pensar uma educação que inclua os estudantes da zona rural ou que relacione os conteúdos escolares ao contexto agrícola: implica em pensar como os povos do campo compreendem seu território e como a educação pode contribuir para o fortalecimento desses sujeitos.

As representações sociais dos entrevistados de ambas as



experiências educativas chamam a atenção para aspectos diferentes, porém não excludentes sobre Território e sobre Educação do Campo. É possível pensar um território como espaço ocupado, espacialmente ou simbolicamente delimitado, construído socialmente, fruto de uma relação entre pessoas e das pessoas com o ambiente; um espaço ocupado por determinado grupo social, marcado por identidades e determinadas formas de interação, que possibilitam a sua constante reconstrução. Nesse sentido, os envolvidos pontuam:

É um espaço geográfico, que pode ser menor: uma comunidade, onde tem vários córregos, ou então pode ser uma coisa mais ampla: você pode ter várias comunidades e ter um território. Araponga é um território, tem um limite, uma demarcação. E quando você abre pra outros municípios, a questão territorial, é fazer com que (...) eles pensem uma forma coletiva pra desenvolver juntos. (...) Pensar o desenvolvimento, mas no coletivo. (...) Pensar coletivamente o desenvolvimento por igual. Não é um aí e outro de cá e aí começar a brigar pelo espaço. Quando você fala de território, você envolve uma abrangência maior, você tem mais municípios, você tem uma diversidade maior de população, onde podem ter alguns locais que tem cultura diferente, meios de viver diferente (RJM, pedagogo, técnico em agropecuária e monitor da EFA Puris).

Eu acho que dentro de um território você pode estar integrando várias coisas. Não pode estar mirando só uma coisa, você tem que olhar ali e tudo que está em volta também, fazer uma coisa integrada, pra melhorar aquele lugar (LAS, estudante da EFA Puris).

Território é um espaço que a gente ocupa e que a gente molda de acordo com as nossas ideias, nosso ideal, assim. A gente é capaz de mudar qualquer território desde que a gente ocupe de uma forma...
Conscientizada, sabe? É um espaço de mudança, eu acho (RSG, agricultora e organizadora do Ecojovem).

Dentre todos esses aspectos apontados nas falas acima, chama



atenção a dimensão social do território ao mesmo tempo em que se destaca a dimensão da natureza, do ambiente físico: as matas, os rios, o clima, a biodiversidade. O que poderia ser visto como uma contradição, neste caso, nos mostra como a relação que a sociedade estabelece com a natureza está ligada a determinada forma de pensar e organizar esse espaço. Um território, assim, poderia ser entendido não só como uma construção social, mas uma construção em determinado espaço e contexto.

A ideia de território associada à de natureza, chama a atenção para o contexto vivenciado por esses sujeitos, numa região onde há menos de duas décadas se criou o Parque Estadual da Serra do Brigadeiro e há menos de uma, o Território Rural da Serra do Brigadeiro, que teve o parque ou a articulação social que já existia em função da sua criação, como um eixo identitário aglutinador dos municípios (FERRARI, 2008). São, portanto, duas ideias que no cotidiano desses sujeitos estão muito próximas.

Se por um lado a conexão entre diferentes ideias dificulta o nosso entendimento sobre o que de fato os entrevistados entendem como território, por outro, a mistura de ideias por si só já é um indicador das representações e da busca por referenciais nas vivências e discussões sobre a agricultura ecológica e na convivência com uma área de preservação ambiental escolhida para ser um espaço de alocação de recursos. Isso é comum nas representações sobre território em ambas as experiências, embora na EFA tenha sido mais enfatizado o território, enquanto espaço socioambiental, enquanto no Ecojovem a ancoragem pareceu maior na ideia de parque.

Na EFA Puris a representação de território se ancora na ideia de Território da Serra do Brigadeiro - TRSB, um conceito que já estava presente no cotidiano dessas pessoas, haja vista, por exemplo, que



grande parte da infraestrutura, veículos e equipamentos da escola foi adquirida por meio de recursos do TRSB. Portanto, esses sujeitos elaboraram um conhecimento sobre território baseados na noção de política pública, ainda que não haja sempre uma compreensão muito clara sobre a forma de funcionamento, os objetivos e sujeitos que o compõe.

O TRSB, enquanto política pública, por outro lado, não parece ter alcançado o universo das(os) jovens do município de Divino, que ancoram suas representações no PESB. O município de Divino teve, segundo monitoramento das ações do TRSB nos anos de 2008 e 2009, 17 ações apoiadas pelo Território, mas apenas 7 foram concluídas e, ao que parece, nenhuma delas focalizada na juventude do campo, enquanto que em Araponga o número de ações apoiadas foi de 28 e de ações concluídas, 24, incluindo diversas outras que foram voltadas para a consolidação da EFA Puris.

Outro dado relevante é que nos documentos do TRSB, em especial no Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS), a Educação do Campo aparece vinculada apenas à criação e ao fortalecimento de EFAs. Ainda que exista uma enorme diversidade de experiências educativas do campo realizadas no TRSB, a dimensão da Educação não formal e informal é pouco discutida, o que pode dificultar, por exemplo, que este território chegue até as(os) jovens do município de Divino, cuja experiência educativa não se enquadra na Educação do Campo considerada oficialmente pelo TRSB. Nesse sentido, pode-se compreender a representação de Território como Parque, do Território como uma ação de preservação ambiental e não de fortalecimento da juventude do campo, por exemplo.

O destaque para a relação com a natureza, em especial no que se refere à ressignificação do espaço rural, aproxima as representações



sobre Educação do Campo e sobre Território para ambos os grupos (EFA Puris e Ecojovem). O contato e o respeito com a natureza é uma característica fundamental do rural ressignificado. Poderíamos dizer que há, nesse contexto da territorialização camponesa, uma re-territorialização da natureza.

As representações sobre Território Educativo caminham nesse sentido: remetem às ideias de Educação do Campo e de Território, retomando os aspectos sobre a relação entre sociedade e natureza, sobre a busca por uma educação voltada para o contexto rural, que incorpora o aprendizado dos valores, da vida em comunidade, do respeito às pessoas, às gerações, à história do lugar e à natureza. Estes são aprendizados sobre o território ocupado e recriado pela agricultura familiar camponesa que trazem à tona também a característica da Educação do Campo como processo educativo que vai muito além da escola, e enfatizam o espaço das relações sociais como espaço educativo. Dessa forma, se aproximam da concepção de Território Educativo apresentada por Canário (2005): um território que relacione o aprendizado dentro e fora da escola e contribui para a construção de ações transformadoras sobre aquele espaço, como podemos observar a partir de:

Tudo que tem dentro desse espaço como forma de educação: o meio ambiente, o clima, a cultura que tem ali dentro, a origem desse povo, o porquê disso assim. Eu fico pensando assim: a escola tem o nome Puris, não acho que é à toa. Lógico que foi um nome escolhido, mas acho que, muito antes disso, as pessoas que ajudaram a pensar essa escola, a idealizar, a fazer acontecer, o porquê disso, por que querer uma escola de agricultor, querer essa liberdade, querer algo que identifique com esse povo... E aí isso está lá na origem das pessoas, será que as pessoas têm descendente indígena? Por que esse pensamento diferente? O que levou as pessoas a pensar em se organizar, a ser diferente, a querer algo mais próximo daquilo que eles fazem? (MRLD, agricultora e secretária da EFA Puris).



Onde as pessoas respeitam, educam... (JLS, agricultor e participante do Ecojovem).

Comunidade. Quando você vive na comunidade, vive a comunidade, você aprende demais, demais mesmo. Eu falo isso com toda certeza do mundo. Porque eu fico mais na casa dos outros do que na minha casa. “Dá” de tarde, eu vou pra casa de um vizinho qualquer, aí a gente começa a contar caso, vai contando caso, desde receita de bolo até o significado da estrela tal que está lá no céu, o significado do eclipse que dá de tanto em tanto tempo... Educação do campo, assim, comunidade, de ver a comunidade, porque é uma sabedoria que impressiona! Um território educativo, seria onde existissem pessoas com essa consciência de que a educação não se limita só ali, que ela vai mais além (RSG, agricultora e organizadora do Ecojovem).

As ideias sobre Território Educativo, no entanto, a nosso ver, não chegam a configurar uma representação social. No momento das entrevistas percebemos que as (os) entrevistadas (os) nunca haviam escutado algo a respeito. Esta não é uma ideia que faz parte do cotidiano dessas experiências e comunidades, e não há, portanto, o processo de ancoragem e objetivação que ocorre quando o “conceito” passa a ser apropriado pelos grupos sociais. As ideias apresentadas, portanto, foram fruto de um exercício individual de reflexão e até mesmo algo que, para cada um, seria um território educativo, um território ideal, um horizonte, uma vontade de melhor articulação entre território e educação do campo.

Por outro lado, os elementos trazidos pela discussão sobre Território Educativo contribuíram para que se compreendesse as representações sobre Território e sobre Educação do Campo. Conhecimentos que, conforme afirmamos anteriormente, se relacionam à construção de outros olhares sobre o espaço rural, à ressignificação do campo para os camponeses e, em especial, para os jovens. Uma reconstrução que reconecta sociedade e natureza



em meio a um contexto mais amplo do capitalismo e da globalização em meio a um período técnico-científico-informacional, de uma lógica de desenvolvimento que territorializa o capital e, de certa forma, desterritorializa a natureza, tratando-a como riqueza e não como recurso (PORTO-GONÇALVES, 2006).

4 Considerações Finais

A Educação do Campo tem em sua base histórica a busca por formas de desenvolvimento contra-hegemônicas, que possibilitem o acesso à terra e a permanência no campo com melhores condições de trabalho, qualidade de vida e direito à educação própria, que possibilite a construção da autonomia dos povos do campo. A análise da Educação do Campo no contexto da EFA Puris e do Ecojovem nos mostra como a construção desse projeto político de desenvolvimento do campo é indissociável da construção de outros olhares sobre o espaço rural e de relações mais respeitadas entre sociedade e natureza.

A preocupação com o meio ambiente não aparece com tanta ênfase na teoria sobre a Educação do Campo quanto aparece a luta dos movimentos sociais pelo acesso à terra, por exemplo. Por outro lado, é presença marcante nas representações e nas práticas da EFA Puris e do Ecojovem. Entretanto, esta não é uma preocupação exclusiva com recursos naturais, águas, plantas e bichos - tanto não o é, que não se dissocia da resignificação do espaço rural.

A relação com a natureza mostra a opção por determinadas formas de organização social do espaço, do trabalho, da agricultura, da educação. O que se materializa, por exemplo, na ênfase dada em ambas as experiências para a agroecologia enquanto prática produtiva e sentido de articulação política com vistas a um desenvolvimento



ambientalmente e socialmente sustentável. Isso aparece não só nas falas das pessoas como nos projetos políticos e pedagógicos, nos temas de disciplinas ou de encontros, na oração que os estudantes da EFA criaram e pronunciam todos os dias antes das refeições, nas propriedades onde se realizam os encontros do Ecojovem, e etc. A agroecologia é, sem dúvida, um ponto comum entre as duas experiências, o que mostra a importância desta discussão no âmbito da Educação do Campo, conforme podemos observar:

Obrigado Senhor, pela terra onde produzimos nossos alimentos. Queremos alcançar a sustentabilidade praticando a Agroecologia. Juntos, com união e força de vontade alcançaremos nossos objetivos. Queremos agradecer e pedir a benção a todos aqueles que contribuíram pelo alimento aqui presente que sacia nossa fome. Que nunca nos falte alimento. Nem a nossos irmãos, amém (Oração da EFA Puris).

É também a agroecologia uma das práticas que tem fortalecido a resistência e a re-existência dos agricultores, criando, fortalecendo e recriando territórios camponeses. A Educação do Campo contribui, sem dúvida, para a construção de uma rede de relações sociais que aproxima a juventude do campo e, aos poucos, contribui para a reconstrução dos olhares sobre o espaço rural para os próprios jovens. É o que percebemos, por exemplo, ao ouvir estes falando que depois de participarem do Ecojovem desistiram de ir para a cidade, ou que se sentiram mais motivados a trabalhar no campo ao conhecerem, na EFA, as diversas possibilidades de produção e de geração de renda por meio da agricultura familiar.

Os desafios, entretanto, ainda são imensos. Entre eles, pode-se pensar em como fazer para que a Educação do Campo consiga ir além da construção de aprendizados mais significativos que aproximem educação e contexto de vida, teoria e prática. Para além de transformar o ambiente social em um ambiente educativo, a partir



da construção de um Território Educativo, como assim o definiu Canário (2005), até que ponto essa Educação do Campo poderia influenciar nos rumos, no futuro, das comunidades? Para além da juventude rural, como ela contribui para a consolidação de novas práticas e formas de pensar o espaço rural? Como ela influencia na construção ou no fortalecimento dos territórios camponeses, além de ser influenciada por eles? A juventude pode ser multiplicadora dessas novas formas de pensar e organizar o espaço? E, ainda, até que ponto a Educação do Campo pode influenciar mudanças nas escalas locais, regionais e globais ao se relacionar com outras ações e pensamentos no âmbito das racionalidades e movimentos contra-hegemônicos que envolvem outros sujeitos do campo e das cidades? Qual o sentido de vanguarda que a Educação do Campo afirma e desafia a educação como um todo?

Qual a contribuição teórica da Pedagogia da Terra? Quais aspectos das experiências educativas do campo podem contribuir para as diversas formas de educação? Estes desafios colocam ainda a necessidade de pensar ações compartilhadas, de promover mais diálogo entre conhecimentos populares e científicos, do campo ou não, de construir políticas públicas que fortaleçam a especificidade da Educação do Campo em conexão com outros movimentos, outros territórios educativos, por outra globalização.



5 Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 65-86.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p.147-158.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). *Por Uma Educação do Campo: Campo-Políticas Públicas-Educação*. 1 ed. Brasília: INCRA/MDA, 2008, v. 7, p. 67-86.

CANÁRIO, Rui. *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Cidade do Porto: Porto Editora, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 133-145.

_____. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarisse Aparecida. (org). *Campo, políticas públicas e educação*. v. 7, Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 29-66.



FERRARI, Clara Teixeira. *Desenvolvimento territorial: olhares geográficos para a construção de territorialidades alternativas. Um estudo a partir do Território Rural da Serra do Brigadeiro*. Viçosa, Universidade Federal de Viçosa, Monografia (Bacharelado em Geografia) – Curso de Graduação em Geografia, 2008.

FLORES, Murilo. A construção social de territórios e a globalização. *Em Tese – Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, vol.1, n. 1, , ago./dez. 2003, pp. 87-108.

HAESBAERT, Rogério. *Territórios alternativos*. Niterói: EdUFF, 2002. 186 p.

MOREIRA, Roberto José. *Terra, poder e Território*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007. 360 p.

MOSCOVICI, S. O fenômeno das Representações Sociais. In: *Representações Sociais*. Investigação em Psicologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.7-109.

PALUDO, Conceição. Da raiz/herança da Educação Popular à Pedagogia do Movimento e a Educação no e do Campo: um olhar para a trajetória da educação no MST. In: 29ª reunião anual da Anped. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu, 15 a 18 de outubro de 2006. *Anais...* Caxambu, 2006.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *A Globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.



SANTOS, Boaventura de Sousa (org). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.

A ADAFAX E OS RUMOS DA SUSTENTABILIDADE PARA O MUNICÍPIO DE SÃO FÉLIX DO XINGU, PARÁ



Celma Gomes de Oliveira¹
Pierre André Clavier²
Manuel Amaral Neto³

1 Introdução

O presente trabalho é fruto das vivências, bem como da expertise adquiridas ao longo dos anos de atuação junto aos sujeitos do campo, como os agricultores e agricultoras pelo fortalecimento e dinamização da agricultura familiar. Trata-se de uma análise crítica da realidade socioeconômica e ambiental do município e região e do trabalho da ADAFAX no incentivo à adoção de alternativas produtivas, rumo à sustentabilidade e que foram sendo desenhadas com o aprendizado da vida acadêmica juntamente com as comunidades e com os anos de participação no Grupo de Pesquisa ECARA, e que agora se traduzem neste artigo.

Nele relataremos sobre a Associação para o Desenvolvimento da Agricultura Familiar do Alto Xingu (ADAFAX), no município de São

1 Associação para o Desenvolvimento da Agricultura Familiar do Alto Xingu. Especialista em Educação. São Félix do Xingu- PA. cdeoliveira@tnc.org

2 Associação para o Desenvolvimento da Agricultura Familiar do Alto Xingu. Engenheiro Agrônomo. São Félix do Xingu. adafax@bol.com.br.

3 Instituto Internacional de Educação do Brasil. Engenheiro Agrônomo. Mestre em Agriculturas Familiares. manuel@iieb.org.



Félix do Xingu, sul do Pará, e os desafios vivenciados na conjugação de sua capacidade técnica alinhada aos saberes dos agricultores e agricultoras, numa proposta de implementação de um novo modelo de desenvolvimento, pautado em alternativas produtivas viáveis no uso das terras agrícolas e dos recursos florestais, tanto do ponto de vista socioeconômico quanto ambiental, bem como o caminho a ser traçado para o alcance das políticas públicas que favorecem a adequação ambiental e o fortalecimento da agricultura familiar.

No conflituoso contexto regional, que procura conjugar ordenamento territorial, produtividade e adequação ambiental, a ADAFAX busca desenvolver e difundir técnicas e sistemas produtivos alternativos que gerem renda, trabalho, qualidade de vida e legalidade para a agricultura familiar. E no bojo das suas ações, permeia a capacidade de intervenção e os princípios da participação, inclusão, multiplicação e valorização dos saberes dos sujeitos do campo, visando a sustentabilidade das famílias e da região e a, além da apreensão das políticas públicas de desenvolvimento e ambientais. No cerne da questão, procede a proposta de empoderar os pequenos agricultores para o processo da governança dos recursos naturais e a defesa dos seus direitos.

Neste contexto, o presente trabalho aborda a trajetória da ADAFAX em seus sete anos de existência e o compromisso com a capacidade da agricultura familiar em se reinventar e resistir diante dos desafios impostos pela nova conjuntura do novo Código Florestal e da realidade local.

Nas últimas décadas, a Amazônia brasileira vem experimentando um intenso processo de degradação dos recursos naturais em função da expansão de atividades econômicas de alto potencial predatório como pecuária extensiva, produção de grãos em grande escala, exploração madeireira, mineração, dentre outras, que



substitui a floresta, quase sempre, por meio do desmatamento e queima da vegetação nativa. Por sua vez, esses processos são o principal fator de emissão de carbono para a atmosfera no Brasil, e fator importante de redução de biodiversidade em escala internacional.

Estudos realizados pelo Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia- IMAZON (Boletim Transparência Florestal, 2010 – 2012), demonstram que o desmatamento ilegal da Amazônia ocorre, especialmente, porque resulta em ganhos mais altos no curto prazo do que o uso sustentável da floresta. A maior renda da agropecuária resulta em parte das distorções de políticas públicas, como o crédito subsidiado para a agropecuária e o acesso e uso gratuito de terras públicas na forma de posses e terras ocupadas ilegalmente. Outro elemento de distorção decorre das modalidades de controle do desmatamento, mais efetivo nas Unidades de Conservação do que fora delas. A incoerência das políticas públicas implementadas na Amazônia, deixando amplas lacunas em termos de orientação dos atores locais em direção à sustentabilidade, constitui portanto, um fator chave do desmatamento.

A desconexão das ações públicas implementadas com as realidades das frentes de desmatamento e a ausência de diálogo dos poderes públicos com as populações residentes, são fatores importantes da pouca eficiência e estabilidade das políticas ambientais na Amazônia. Para sua melhor qualificação e adequação, visando o bem-estar das populações residentes, os poderes públicos devem receber contribuições dos diversos setores sociais para discussão das políticas propostas, efetivadas ao longo do processo. Verificamos em várias ocasiões a adesão das populações locais a essas políticas públicas, quando são garantidos os direitos e bem-estar. O limite constatado nesse âmbito, entretanto, está



mais relacionado à fraca capacidade institucional das organizações locais em constituírem-se como protagonistas da formulação e implementação de políticas que visem a sustentabilidade, do que a sua oposição a priori.

Nos espaços amazônicos, onde predomina a produção familiar, percebe-se a viabilidade técnica, econômica, social e ambiental de alternativas de desenvolvimento, caracterizadas por níveis menores de desmatamento em escala territorial, baseadas em técnicas e sistemas de produção familiar sustentáveis. Porém, um contexto socioeconômico desfavorável em regiões de frente de desmatamento e a ausência de mecanismos eficientes de capacitação técnica, dificulta a difusão dessas alternativas.

Nesse sentido, um trabalho importante, seria o de divulgar alternativas de uso sustentável das terras agrícolas e dos recursos florestais voltadas para as populações e comunidades de frentes de desmatamento na Amazônia brasileira, de modo que visem influir sobre os mecanismos técnicos, socioeconômicos e decorrentes da ação pública, cuja inter-relação maximiza os ritmos de desmatamento na Amazônia brasileira. Sabemos que esses fatores têm maior expressão nas frentes de desmatamento ativas, o chamado “Arco de fogo”, onde o forte dinamismo das frentes empresariais, a ausência do Estado de direito e a fragilidade das organizações da sociedade civil se conjugam para criar situações de conflitos, desgovernança territorial e ambiental.

De acordo com a Secretaria Estadual de Meio Ambiente do Pará (SEMA - PA, 2009), a partir da década de 1990, a política ambiental brasileira, apoiada por grandes ONGs ambientalistas, e centrada na criação acelerada de Unidades de Conservação (UCs) ganhou consistência como uma das principais políticas de conservação florestal, permitindo um certo controle das frentes predatórias na



região. Hoje, cerca de 40 % da superfície dos Estados do Pará e do Amazonas está sob regime de UC's ou Terras Indígenas (TI's). Todavia, alguns elementos fundamentais para a consolidação de um modelo de desenvolvimento sustentável que vise a diminuição das pressões humanas sobre a floresta na Amazônia ainda não são levados em consideração por essas políticas públicas. Apesar dos avanços, consideramos que três fatores principais contribuem para a manutenção das dinâmicas de desmatamento na Amazônia:

- A pouca articulação das políticas públicas, notadamente a política ambiental e a gestão da colonização agrícola - os efeitos são evidenciados com mais clareza quando observamos as dinâmicas territoriais localmente.

- A ausência de uma política consistente de difusão de técnicas sustentáveis entre as populações rurais; além da fragilidade de atuação dos órgãos técnicos, da pouca oferta em técnicas adequadas, os procedimentos efetivos de licenciamento e financiamento, confusos e burocratizados, desencorajam a difusão dessas práticas. Essa situação é particularmente crítica quando se fala em manejo florestal sustentável.

- A fragilidade institucional das entidades da sociedade civil organizada no nível local. Estas são as principais vítimas das frentes predatórias vigentes, dispostas em parcerias com os poderes públicos que almejam um desenvolvimento sustentável garantindo a sua permanência e bem-estar. Muitas vezes, essas entidades não estão em condição de contribuir para a geração e manutenção de políticas que visem a diminuição das pressões humanas sobre a floresta.

A partir dessas problematizações, verificamos, então, a inexistência de uma assistência que pretenda a divulgação de técnicas sustentáveis, pois, como pudemos observar, as frentes pioneiras ou dinâmicas de desenvolvimento estão sendo moldadas



pelos interesses empresariais, nos seus diversos condicionantes: financiamento da produção, cadeias de comercialização e oferta e difusão de tecnologias adaptadas. Assim, do ponto de vista das populações locais, o desenvolvimento predatório em curso não tem alternativas consistentes.

Nas regiões amazônicas, e particularmente nas regiões de frentes pioneiras, a fragilidade do tecido institucional local e a debilidade das agências governamentais favorecem uma gama de atividades econômicas destrutivas e insustentáveis. Ilegais em grande parte, essas são geralmente praticadas por agentes e assentados de fora da região. As populações tradicionais, vítimas desses processos, frequentemente entram em conflito com esses forasteiros, o que faz com que sejam socialmente concebidas como marginalizadas e tendo, por isso, seu modo de vida tradicional gradativamente arruinado. A atual estratégia governamental não considera os aspectos estruturais da dinâmica de ocupação em curso e caracteriza-se pela desarticulação e baixa efetividade das políticas públicas voltadas para a inclusão socioambiental dos agricultores familiares e das populações tradicionais da Amazônia, conforme entendemos.

Nesse sentido, ressaltamos mais uma vez que essa fragilidade é reforçada pelo modo de implementação das políticas públicas, caracterizado pela opacidade das decisões e a baixa acessibilidade das informações que as sustentam. O Estado tem experimentado recentemente formas de diálogo com a sociedade civil através da implantação de Fóruns e Conselhos locais, objetivando a elaboração e acompanhamento conjunto das políticas. Porém, esses espaços encontram limitações exatamente na qualificação da participação das organizações locais, pouco capacitadas em termos de formulação de propostas e com dificuldades no acesso à informação.



2 Contextualização sobre o município de São Félix do Xingu

O Alto Xingu é a última região de expansão da fronteira agrícola. E isso transformou esse local de abundantes florestas tropicais em grandes áreas de pastagens para criação de gado. Esta realidade vem evidenciando a disputa de dois modelos de desenvolvimento: um baseado no agronegócio e o outro na agricultura familiar camponesa. Nessa região, o que prevalece é a monocultura da pecuária extensiva. Entretanto, nas pequenas propriedades esta prática já não é mais sustentável, porque o preço do leite e do gado é ditado pelo mercado, deixando o pequeno agricultor desfavorecido e sem condições de manter-se e permanecer no campo. Outro agravante tem sido a prática de derrubada da floresta e das queimadas para a abertura de pastos que causa assim, uma alarmante perda da biodiversidade. Por isso, a cada ano, o esgotamento do solo tem aumentado e a situação econômica se agravado.

Em meio às contradições e divergências entre as políticas de desenvolvimento e as ambientais, que muitas das vezes não dialogam entre si, estão presentes o Novo Código Florestal Brasileiro e o Zoneamento Ecológico Econômico do Estado do Pará, obrigando os colonos a manter de 50% (em áreas já consolidadas) a 80% (em áreas de Unidades de Conservação) da propriedade como reserva legal de floresta, o inviabiliza de fato a especialização pecuária para a agricultura familiar, pois uma família não consegue gerar uma renda suficiente unicamente com pecuária bovina nas condições de São Félix do Xingu, em áreas de pastos reduzidas.

A história de São Félix do Xingu está ligada ao processo de apropriação da floresta amazônica por atores sociais e econômicos



que para lá foram a partir do início dos anos 70, incentivados pelas políticas públicas para a região articuladas pelo governo militar. Mas é principalmente nos anos 90 e na primeira década do século XXI que se intensifica o crescimento da população de São Félix do Xingu, especialmente da população rural, onde há um incremento populacional de 55% em 7 anos (2000 a 2007), de acordo com o Censo do IBGE 2010. O aumento desse contingente populacional está diretamente ligado à expansão da pecuária extensiva de corte por meio da apropriação e ocupação de novas áreas de floresta. O município possui cerca de um milhão e novecentas mil cabeças de gado - o maior rebanho bovino da Amazônia (GTAGRO/GPNEFA/ADEPARÁ, 2010). A atividade produtiva é quase sempre a responsável pelas mudanças radicais no desenho da paisagem na região: são grandes fazendas abertas na esteira da atividade de grilagem e invasão de terras públicas (IEB, 2010).

Como consequência da dinâmica imposta pelo modelo vigente de desenvolvimento, o município de São Félix do Xingu tem figurado entre aqueles que apresentam as maiores taxas de desmatamento na Amazônia brasileira. Em função disso, o município é alvo de ações de diferentes programas governamentais com o objetivo de reverter o cenário de degradação ambiental e implantar práticas sustentáveis de uso dos recursos naturais. Um documento divulgado pelo INPE (agosto, 2009) mostra que entre os dez municípios que lideram o ranking do desmatamento no mês de junho no Brasil, sete estão no Estado do Pará e São Félix do Xingu é o sexto que mais desmatou, cerca de 20 km².

O município de São Félix do Xingu é hoje o segundo maior do Estado do Pará, com uma área territorial de 84.212 Km² (IBGE, 2007), equivalente a quase duas vezes a dimensão do estado do Rio de Janeiro. De acordo com os dados da Prefeitura Municipal,



2012, sua população de cerca de 60.000 habitantes encontra-se irregularmente distribuída por 25 vilas e quatro distritos (Taboca, Ladeira Vermelha, Nereu e Lindoeste) ligados à sede municipal por uma rede de estradas vicinais em baixo estado de conservação. São Félix apresenta a menor densidade demográfica da região, com cerca de 0,70 hab/km², e um IDH de 0,709.

A economia municipal é fortemente marcada pela pecuária extensiva de corte cujo rebanho é de cerca de 1,6 milhões de cabeças (PARÁ, 2007). Como já anunciamos anteriormente, essa atividade é o principal vetor de desmatamento, tendo alterado significativamente a cobertura vegetal natural, especialmente na parte central do território. A área desmatada no município chega a 17% do total (INPE, 2007; IPAM, 2008).

Chama-nos a atenção, de forma preocupante, a queda na quantidade produzida de alimentos básicos que certamente tem repercussão na segurança alimentar e nutricional da população rural. Haveria uma diminuição da população de agricultores familiares? Os números levantados em estudos da ADAFAX (2010 -2013) mostram que não. Escoamento da produção fazendo com que os agricultores deixassem de produzir cansados de perder a produção? Este sim é um dos problemas que ajudam a explicar a situação.

De acordo com a ADAFAX, talvez uma das explicações mais consistentes seja, por um lado, a ampliação das áreas de pastagem sobre as áreas de culturas agrícolas, o que pode ser fortalecido pelos dados que mostram o constante crescimento do rebanho bovino no município. Por outro, podemos citar o modelo de produção adotado, baseado na “revolução verde”⁴, exigente em insumos externos, na intensa mecanização do solo e no uso de

4 Revolução Verde: Enorme transformação na agricultura e na agronomia, com a ampliação da produção do setor agrícola em escala mundial. Envolvendo, assim, avanço nas pesquisas nas áreas da genética, da química e mecanização.



variedades nem sempre recomendadas para a região.

Como consequência do cenário posto, nos últimos 10 anos, o município de São Félix do Xingu figura entre aqueles que mais desmatam na Amazônia brasileira. Em agosto de 2009, 30% dos quase 65 mil focos de calor registrados pelo satélite de Detecção de Desmatamento em Tempo Real (DETER) do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) estavam localizados no município. A APA Triunfo do Xingu (com 16,7 mil km², equivalente a 38% do território do Estado do RJ) é a expressão de um padrão insustentável de uso dos recursos naturais no município. Os dados recentes mostram que a APA foi responsável por um pouco mais da metade (9,2 km²) da área desmatada nas Unidades de Conservação da Amazônia Legal (IMAZON, 2010) e figura como uma das áreas mais críticas na Região.

O município é constituído por territórios distintos envolvendo Áreas Protegidas (APA Triunfo do Xingu e Terras Indígenas), Projetos de Assentamentos e ainda terras sem destinação de uso. Ao mesmo tempo em que essas regiões são alvo da pressão por desmatamento, elas apresentam potencial para manejo de produtos florestais madeireiros e não-madeireiros (por exemplo, Áreas Protegidas e algumas regiões nos Assentamentos). Esses territórios são ocupados por agricultores familiares, pequenos, médios e grandes fazendeiros que disputam o acesso a políticas públicas. Isso ocorre em meio às condições bastante adversas e situações conflitantes geradas por problemas estruturais, tais como indefinição fundiária e infraestrutura precária.

O governo brasileiro, por meio do Ministério do Meio Ambiente, Secretarias Estadual e Municipal de Meio Ambiente e órgãos afins à temática, tem estabelecido algumas ações de combate ao desmatamento no município. A principal delas é a realização do Cadastro Ambiental Rural (CAR). Com isso, o governo pretende



suprir a ausência de dados sobre as propriedades rurais e facilitar a constituição de um sistema transparente de monitoramento e licenciamento ambiental.

Todavia, o CAR não trás soluções para todas as problemáticas ambientais do município. Isso porque o modelo de desenvolvimento vigente impulsiona uma corrida desenfreada por apropriação de terras que se caracteriza por: (i) exploração ilegal de madeira; (ii) desmatamento ilegal em terras públicas e privadas; (iii) sistemas de produção predominante baseado na pecuária extensiva; (iv) prospecção para atividade mineradora e (v) baixa governança ambiental.

Do ponto de vista do ordenamento territorial, as ações governamentais de combate ao desmatamento se voltaram para a criação de áreas protegidas e aproximadamente 76% (64.000,00 km²) do município de São Félix encontra-se sob esse domínio – Terras Indígenas, Projetos de Assentamentos e Unidades de Conservação federais e estaduais. A partir de 2009, o Cadastro Ambiental Rural tornou-se um dos principais instrumentos para o combate ao desmatamento, tendo aproximadamente 2 mil propriedades cadastradas no município (SEMA, 2010).

Contudo, o desmatamento continua avançando em São Félix do Xingu. Até o ano de 2009, segundo a Secretaria Municipal de Meio Ambiente de São Félix do Xingu, já foram desmatados um total de 16.621 km², ou seja, 20% da área de floresta do município - sendo que 24% desse total (4.061km²) estão dentro de áreas protegidas (UC's e TI) e 13% (aproximadamente 2.177km²) nas áreas de assentamentos de reforma agrária.

Porém, informações do IMAZON, através do Boletim Transparência Florestal, 2010, destacam um decréscimo no ritmo de desmatamento dentro desta APA desde 2006, mas apresentam,



contra via, uma tendência de aumento desse ritmo entre agosto de 2009 e março de 2010, ocorrido especialmente mais próximo às estradas vicinais. Segundo o Sistema de Alerta do Desmatamento (SAD), no mês de abril a APA Triunfo do Xingu teve uma área desmatada de 1,6 quilômetros quadrados, liderando o ranking da devastação em áreas protegidas na Amazônia Legal. Em junho, o mesmo sistema de monitoramento voltou a indicar essa liderança, porém com números mais significativos. Dos 18 quilômetros quadrados desmatados nas Unidades de Conservação da Amazônia Legal, pouco mais da metade (9,2 km²) foi realizado na APA Triunfo do Xingu (IMAZON, 2010).

Outro aspecto preocupante é o ordenamento territorial de São Félix do Xingu, sobretudo, no que diz respeito à questão fundiária. O padrão predominante de ocupação é de grandes fazendas, instaladas sob uma dinâmica estruturada de apropriação ilegal de terras (ESCADA et al, 2005). Há um quadro de violência anunciada entre pequenos agricultores familiares e grandes proprietários, sendo a APA Triunfo do Xingu o espaço onde as disputas “veladas” pela terra ocorrem em maior intensidade. Os problemas socioambientais vivenciados em São Félix do Xingu demonstram a insuficiência das ações empreendidas pelo Estado para tratar do ordenamento territorial e da conservação dos recursos naturais nesse território.

Em relação à institucionalidade de São Félix do Xingu, um dos focos de fragilidade continua sendo a fraca presença do Estado, como reforçamos, embora avanços possam ser verificados nos dois últimos anos em relação à instalação de bases físicas e de incremento de quadro técnico de órgãos públicos estaduais e federais voltados ao ordenamento ambiental e territorial: ITERPA, SEMA, INCRA e FUNAI. Há ainda insuficiência de recursos financeiros, infraestrutura



e pessoal para o desenvolvimento das ações.

O diagnóstico institucional realizado pelo Instituto Internacional de Educação do Brasil - IEB e ADAFAX (2010), não somente evidenciou a fragilidade das agências públicas como também caracterizou a sociedade civil, seus limites e possibilidades para o enfrentamento dos problemas socioambientais em curso. Mostrou também que as organizações da sociedade civil ligadas aos agricultores familiares estão abertas ao diálogo da sustentabilidade e em busca de alternativas econômicas que agreguem valor aos seus lotes de produção.

Assim sendo, os principais problemas a serem enfrentados pela agricultura familiar de São Félix do Xingu, no cenário atual de regularização ambiental e intensificação da luta contra o desmatamento por parte dos Governos Federal e Estadual são:

(i) Diversificação da produção, como forma de consolidar a economia familiar, pelo auto-abastecimento (segurança alimentar), a amenização dos riscos fitossanitários e de variação de preços ligados à especialização produtiva e o aproveitamento das novas oportunidades de mercado na região (mineração, melhoramento das estradas e eletrificação rural). Todavia, alternativa que constitui o desenvolvimento da lavoura cacauieira não gera uma diversificação suficiente da produção: troca uma especialização insustentável (pecuária bovina) por outra (cacau), que continua uma especialização, mesmo que seja mais interessante ecologicamente e economicamente.

(ii) Divulgação de sistemas de produção viáveis nas condições determinadas pela legislação ambiental entre os agricultores familiares. Concretamente, isso significa sistemas suficientemente remunerados que funcionem com áreas desmatadas menores, e integram um componente florestal significativo, manejado de



forma sustentável (manejo florestal de uso múltiplo, madeireiro e não madeireiro).

(iii) Elaboração de projetos produtivos para a recuperação da reserva legal de floresta, que precisa estar recomposta em boa parte das propriedades. A legislação permite uma recuperação através de sistemas produtivos comerciais baseados em espécies exóticas (sistemas agroflorestais – SAF's). No entanto, é necessário identificar SAF's tecnicamente coerentes, e suficientemente remuneradores nas condições de mercado atuais de São Félix do Xingu.

O conjunto desses desafios deve ser enquadrado em possíveis modalidades de pagamento de serviços ambientais (MDL, REDD, REDD+), que deverão melhorar a lucratividade dessas alternativas para as famílias.

O extrativismo e a diversificação da produção com a implantação de SAF's e culturas permanentes, integrados com a criação de pequenos animais, contemplam essas demandas pois, além de distribuir melhor o uso da mão-de-obra ao longo do ano, tornam o trabalho no campo mais confortável (sombra) e contribuem na preservação ambiental, enriquecendo floristicamente as capoeiras e as matas e evitando a abertura de novas áreas para a exploração agropecuária, além de permitirem desfrutar das novas oportunidades de mercado na região (mineração, mercados institucionais e públicos).

Uma das principais dificuldades que as famílias têm encontrado é de falta de acompanhamento dos projetos, já que só é previsto recursos financeiros do PRONAF para elaboração e implantação, exceto o PRONAF-A. A Assistência técnica da região é formada basicamente pela EMATER, entidades prestadoras de ATEs financiadas com recursos do INCRA. Estas, por sua vez, não conseguem fazer acompanhamento a todas às famílias e têm uma



visão diferente de desenvolvimento sustentável, apoiando mais a pecuária e a monocultura. Nesse sentido, ressaltamos mais uma vez, que necessário se repensar em sistemas, práticas ou programas que atuem efetiva e significativamente.....

Cabe salientarmos que as famílias que residem nessas áreas estão sendo prejudicadas pelo aumento das áreas degradadas e pela ausência de uma prática sustentável de produção. Pois, com o esgotamento das áreas agricultáveis, se vêem obrigadas a buscar trabalho em outras áreas, contribuindo para a formação de novas regiões de fronteira agrícola e colonização. A implantação progressiva das políticas ambientais condena, a médio prazo, a agricultura extensiva, em primeiro lugar a especialização pecuária.

Atualmente, estão sendo implantados mais módulos com Sistemas Agroflorestais e experiências em manejo de cacau de forma sustentável, que permitirá aos agricultores familiares um novo sistema produtivo, baseado na sustentabilidade e no equilíbrio. Este poderá permitir maior renda e diversificação da produção, integrando as diversas atividades desenvolvidas pela família na propriedade.

Nessa perspectiva, o Governo, em suas três esferas, as ONG's ambientalistas e a sociedade civil têm implementado ações esperando ter um melhor entendimento sobre as especificidades da agricultura familiar e criando espaços para debates acerca de políticas públicas de desenvolvimento e ambientais. No bojo dessas ações, a Associação para o Desenvolvimento da Agricultura Familiar do Alto Xingu vem integrando parcerias na defesa dos agricultores e agricultoras familiares - seja no campo da implementação de alternativas produtivas sustentáveis, seja no campo da proposição de políticas públicas e da adequação ambiental.



3 A Associação para o desenvolvimento da Agricultura Familiar do Alto Xingu – ADAFAX

A Associação para o Desenvolvimento da Agricultura Familiar do Alto Xingu nasceu em 14 de dezembro de 2004 como articulação e proposta institucional de três entidades locais vinculadas à agricultura familiar na região. São elas: a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Cooperativa alternativa dos Pequenos Produtores Rurais e Urbanos (CAPPRU) e a Casa Familiar Rural de São Félix do Xingu (CFR).

A articulação pretende contribuir para o fortalecimento e a dinamização da agricultura familiar, formular projetos e propiciar o debate acerca de políticas públicas voltadas para esse setor na região, consolidando as suas organizações locais. A CPT, possui uma longa experiência em organização dos trabalhadores rurais e defesa dos direitos humanos; a CAPPRU, na linha da produção, comercialização e divulgação de alternativas produtivas; e a CFR na divulgação de alternativas produtivas sustentáveis, na formação de jovens, de famílias e de novas lideranças, bem como na valorização do saber e do desenvolvimento local e no fortalecimento da educação do campo.

Essas entidades de base de agricultores e agricultoras familiares, juntas, almejam alinhar e potencializar suas experiências na construção e na consolidação de uma associação que os representasse ideológica e politicamente, rente aos desafios da agricultura familiar. A região atendida pela ADAFAX compreende os municípios de Ourilândia do Norte, Tucumã, São Félix do Xingu e parte do município de Altamira (APA Triunfo do Xingu).

A ADAFAX, em seu Estatuto Social (2013), tem como objetivos:

- Contribuir para que se estabeleçam as bases estruturais, técnicas,



e de concepção capazes de dinamizar e consolidar a agricultura familiar no Alto Xingu.

- Promover ações para garantir a fixação na terra dos agricultores e agricultoras que produzem em regime de economia familiar.
- Divulgar alternativas produtivas de uso sustentável das terras agrícolas e dos recursos florestais por parte das populações e comunidades como forma de fazer frente ao desmatamento no Alto Xingu.

Mediante suas ações, A ADAFAX tem como princípio, em seu Estatuto Social (2013), favorecer aos agricultores e às agricultoras familiares atendidos:

- A promoção de processos de geração e adaptação de tecnologias com base em metodologias participativas de pesquisa e extensão, e em elementos presentes na realidade dos agricultores familiares.
- A transição para uma agricultura de base ecológica, objetivando orientar o desenho e o manejo de agroecossistemas sustentáveis. Desenvolve, para isso, abordagem sistêmica e processos participativos que promovem o protagonismo dos beneficiários.
- Ações implementadas que visam possibilitar aos beneficiários a geração de trabalho e renda no meio rural através dos arranjos produtivos locais, do beneficiamento e da comercialização da produção. A diversificação da produção e a segurança alimentar das famílias estão em primeiro lugar, como uma garantia da melhoria na qualidade de vida.
- Inclusão social voltada para a construção de uma equidade socioeconômica que valoriza a cidadania, visando a superação da discriminação, da opressão e da exclusão de categorias sociais.

Em suas ações, a ADAFAX prima pela participação e pela gestão compartilhada, corresponsabilizando todos os agentes do processo. Estabelece, assim, interações efetivas e permanentes



com as comunidades, privilegiando a participação destas em conselhos e outros fóruns.

O marco histórico da fundação da ADAFAX foi estabelecido no período de 2006 a 2008, quando a entidade implementou o projeto Terra Verde. Coordenado pelo Grupo de Pesquisa e Intercâmbios Tecnológicos (GRET) e cofinanciado pela Comunidade Europeia, o Ministério dos Assuntos Estrangeiros da França (MAE), e as organizações não governamentais Manitese, da Itália, e Comitê Francês de Solidariedade Internacional (CFSI), o projeto teve como objetivo central a estabilização da agricultura familiar em frentes pioneiras do sul do Pará (Amazônia Oriental). Com o Projeto, foram beneficiadas diretamente 245 famílias e, indiretamente, 800 famílias em 16 comunidades. A fundação da Casa Familiar Rural de Tucumã/Ourilândia do Norte representou um dos grandes resultados do Projeto, sendo que essa entidade passou a integrar institucionalmente a ADAFAX em 2007 (ADAFAX, 2009).

Entre 2009 e 2012, a ADAFAX participou da implementação do projeto Fronteiras Florestais, coordenado pelo Instituto Internacional de Educação do Brasil (IEB) em consórcio com a ADAFAX, GRET, Instituto Pacto Amazônico (IPA) e IMAZON, uma iniciativa financiada pela Comunidade Europeia. Esse projeto teve como objetivo promover a inclusão socioambiental das populações em zonas de ocupação na Amazônia brasileira (pequenos agricultores familiares, colonos migrantes, famílias ribeirinhas e comunidades indígenas) por meio da gestão territorial e da adoção de práticas de manejo sustentável dos recursos agrícolas e florestais. Sua área de atuação compreendeu os municípios de Humaitá e Canutama, no sul do Amazonas, Ourilândia do Norte, Tucumã e São Félix do Xingu, no sul do Pará. Na região do Alto Xingu, sob coordenação da ADAFAX, o Projeto beneficiou diretamente 250



famílias e indiretamente 900 famílias, abrangendo 11 comunidades por meio de 12 grupos de Referência.

Os Grupos de Referência subdividem-se segundo o tipo de acompanhamento e monitoramento técnico realizado, em grupos de implementação e grupos de experimentação. Considera-se como matriz de implementação as técnicas alternativas sustentáveis que foram anteriormente experimentadas e validadas pelos grupos e que, por isso, são implementadas de forma sistemática. A matriz de experimentação refere-se às alternativas produtivas sustentáveis que necessitam ser testadas e validadas pelos grupos, seguindo o critério da viabilidade econômica, social e ambiental.

Ainda em 2009 ocorreu a implementação do projeto Xingu Ambiente Sustentável: Fortalecimento Institucional como suporte à Governança Socioambiental e ao Desenvolvimento Sustentável em São Félix do Xingu, coordenado pelo IEB. Em 2010, esse projeto foi renovado até 2013. O Projeto pretende somar esforços às ações governamentais e de organizações da sociedade civil atuantes em São Félix do Xingu, no intuito de aumentar a governança socioeconômica por meio do uso sustentável dos recursos naturais criando, assim, condições favoráveis para o estabelecimento de pactos com vistas à redução do desmatamento ilegal.

O Projeto pretende fomentar uma reflexão regional sobre sustentabilidade com o estabelecimento de pactos entre os atores locais para a diminuição do desmatamento e a partir da consolidação de alternativas econômicas sustentáveis experimentadas pelos agricultores familiares. Com isso, espera-se que as organizações locais contribuam para retirar o município da lista dos que mais desmatam e ajudem a criar condições necessárias para transformar São Félix do Xingu em um “Município Verde”. O Projeto beneficia diretamente 700 famílias e indiretamente 900 famílias, abrangendo 20 comunidades.



Em 2011, a ADAFAX celebrou parceria com o Consulado da Mulher – Programa Usinas de Trabalho. A parceria vem possibilitando aos agricultores e agricultoras familiares que comercializam polpas de frutas em São Félix do Xingu, notadamente, a partir do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, a se organizarem na Associação de Mulheres Produtoras de Polpas de Frutas (AMPPF). Por meio dessa associação pretende-se gerar renda e trabalho sem agredir o meio ambiente e adequando-se ambientalmente às políticas de desenvolvimento. A AMPPF conta com a participação direta de mulheres e jovens do campo. Oferece também oportunidade de capacitação, segurança alimentar e agregação de valor aos produtos oriundos do extrativismo vegetal nas comunidades. Atualmente, a AMPPF possui 35 famílias em seu rol de membros.

Em 2013, a ADAFAX assinou Contrato com a *The Nature Conservancy* (TNC) para execução do projeto Famílias da Terra: Agricultura e Floresta. O projeto visa beneficiar com capacitações, intercâmbios e implementação de projetos pilotos nas temáticas de recuperação de áreas degradadas e pecuária familiar sustentável um contingente de 50 famílias. O contrato com a TNC foi firmado para os anos de 2013 a 2015.

Em 2013 e 2014 a ADAFAX executará a Carta de Acordo com o Ministério do Meio Ambiente no bojo do projeto Pacto Xingu. O Ministério do Meio Ambiente (MMA) é o responsável nacional pela execução do projeto, em parceria com as secretarias de meio ambiente do Estado do Pará e do Município de São Félix do Xingu. A contribuição europeia é administrada pela Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO), que opera em estreita articulação com o MMA. No âmbito do Projeto, a ADAFAX atenderá 30 famílias na implementação de um programa piloto de recuperação de áreas degradadas e de produção sustentável em



propriedades rurais da agricultura familiar no Município São Félix do Xingu.

De modo geral, a ADAFAX se estabelece sobre o tripé trabalho de campo, Grupos de Referência, das assessorias e parcerias, e no debate sobre políticas públicas nos espaços privilegiados onde participa. Assim,

- No trabalho de campo, perpassa os elementos técnicos e econômicos, as cadeias produtivas e a comercialização junto com as aglutinadas, e sistematiza e publica dados e experiências advindas do seu trabalho de campo.
- Nas parcerias e assessorias técnicas, desenvolve articulações que abarcam monitoramento/georreferenciamento, metodologias participativas, reforço institucional e governança territorial e ambiental.
- No contexto das políticas públicas, ocupa espaços e privilegia o debate na defesa da agricultura familiar. Os espaços de debate são: Território da Cidadania do sul do Pará, Comissão Municipal Pacto para Redução do Desmatamento Ilegal em São Félix do Xingu, Fórum Regional da Economia Solidária, Rede Mosaico Terra do Meio, Conselhos Gestores de três Unidades de Conservação: APA Triunfo do Xingu, Estação Ecológica Terra do Meio (ESEC) e Parque Nacional Serra do Pardo (PARNA).

Ao longo de sua trajetória, a ADAFAX celebrou parcerias institucionais e governamentais. Também adquiriu capacidade gerencial e contábil por meio de suas diferentes experiências de implementação de projetos com financiadores variados, como também investiu na composição e na capacitação de sua equipe técnica em diversas linhas temáticas e em assistência técnica especializada a fim de qualificar sua intervenção junto ao público diversificado que atende.



4 Considerações Finais

Após apresentarmos a dinâmica socioeconômica e ambiental da Amazônia, particularmente a do município de São Félix do Xingu, e as diversas iniciativas para emplacar um novo modelo de desenvolvimento de sustentabilidade que diminua as práticas de desmatamento e degradação do meio ambiente, e retire o município da lista dos que mais desmatam no Brasil e no mundo para transformá-lo em um “Município Verde”, fica o grande desafio da ADAFAX, dos agricultores familiares e das entidades e ONG’s parceiras, que é o de viabilizar a agricultura familiar em meio aos debates e ações que possam garantir a permanência do camponês em sua terra. E, para além da sua permanência, as condições de qualidade de vida e geração de renda, bem como da legalidade frente aos dispositivos de fiscalização e adequação ambiental.

Em relação à questão ambiental da recuperação da reserva legal, a lógica de todos os programas e políticas públicas implementadas no passado pelo Governo incentivou práticas ligadas à exploração dos recursos naturais que desencadearam no desmatamento desenfreado das áreas de floresta do município em questão. Estando acostumados a desmatar e aos projetos de monocultura bovina, as novas iniciativas do Governo adquirem aos olhos agricultores um caráter de punição ou repressão por essas antigas práticas. No imaginário do agricultor familiar, há uma grande dicotomia nas ações do Governo, que, se por um lado sempre incentivou um modelo de produção pautado no desmatamento, agora, por outro, o obriga a se responsabilizar pelo desmatamento e a reflorestar as áreas que antes foram incentivados a desmatar - muitas vezes usando recursos financeiros do próprio Governo, lembremos. Sendo assim, o Governo precisa propiciar ações para



que as famílias dos pequenos agricultores consigam se adequar e se legalizar. Todavia, há de se mudar a lógica da implementação e correlação entre as políticas públicas tendo em vista que as que incentivam a produção não são, geralmente, convergentes com as de preservação ambiental, e muitas vezes andam na contramão, criando o impasse para a adequação dos agricultores familiares.

No campo das políticas públicas atuais não há o debate sobre a sustentabilidade socioeconômica e ambiental para o agricultor familiar, pois estão voltadas, especificamente, para a pecuária de corte. Todavia, não abarcam a discussão sobre a reserva legal e a recuperação das áreas já desmatadas, demonstrando que as políticas de desenvolvimento econômico não são atreladas às políticas ambientais. Dessa maneira, existe a necessidade de se criar um programa de desenvolvimento com ênfase na agroecologia, em que as famílias consigam recuperar e produzir nas suas áreas de reserva legal, alinhando produção com preservação ambiental.

No bojo desse debate, o plano de recuperação da reserva legal tem que estar ligado à diversificação da produção, implementação de novas técnicas agrícolas, manejo florestal comunitário madeireiro e não madeireiro, SAF's, sistema silvo-pastoril e outros interligados à criação de pequenos animais. Assim sendo, é necessário incentivar a preservação ambiental, de modo que mantenha um incentivo para que as famílias sejam beneficiadas, a curto, médio e longo prazo com um programa de compensação e financiamento, gerando assim, maior sustentabilidade e renda nos lotes, a fim de compensar as perdas agrícolas com a diminuição de sua áreas com produção convencional. Nesse sentido, há a necessidade de um programa de pagamento por serviços ambientais, recursos para reflorestamento, enriquecimento de capoeiras com fruticultura, implantação de SAF's, comercialização



de uma produção diversificada e agroecológica e outras.

A maioria dos agricultores familiares do município de São Félix do Xingu possui lotes de até 20 alqueires. Desse universo, grande parte é utilizada para a pecuária. Dessa maneira, as iniciativas de conter e diminuir o desmatamento não poderão vir dissociadas da questão produtiva, pois os pequenos agricultores terão perdas com a renda agrícola. Sem uma política pública que beneficie a produção, há riscos de vendas e abandonos das terras, o que gera ocupação ilegal de novas terras e, conseqüentemente, a reprodução dos problemas sociais e ambientais aqui já postos.

Frente a essa situação, o Governo deve estar colaborando e financiando modelos de produção para a agricultura familiar, que devem estar pautados na diversificação da produção e atrelados às experiências de desenvolvimento sustentável, como capacitação e implementação de alternativas produtivas. A identificação das alternativas de potencial interesse visa selecionar propostas de técnicas sustentáveis existentes na região ou regiões similares, viáveis e lucrativas.

As experiências no campo da diversificação da produção visam demonstrar a viabilidade técnica, econômica, social e ambiental de alternativas de produção e comercialização sustentáveis. É um ponto crucial, necessário para legitimar entre as populações locais o caminho do desenvolvimento sustentável: não se pode imaginar a consolidação duradoura de dinâmicas e políticas visando a sustentabilidade sem propor atividades que garantam o bem-estar da população nos diversos contextos fundiários e sociais.

Todavia, não se pode pensar em modelos ou sistemas de produção sem se pensar em assistência técnica para o sucesso de tais. Atualmente, a assistência técnica que atua na região trabalha na maioria das suas atividades com o modelo de



desenvolvimento voltado para os grandes produtores, aliados às atividades de monocultura e voltadas para manutenção de um modelo de matriz econômica pertinente ao agronegócio. Estes, por sua vez, desenvolvem a monocultura (gado, cacau e culturas para os biocombustíveis). É necessário, assim, que a ATER da região trabalhe um modelo voltado para a agricultura familiar, valorizando os saberes locais e desenvolvendo/divulgando técnicas de desenvolvimento aliadas às políticas socialmente justas, ambientalmente corretas e economicamente sustentáveis.

Para além das discussões acerca do modelo de produção e de assistência técnica, o Governo deve também propiciar a discussão com os agentes financiadores. As políticas públicas de incentivo à produção e preservação ambiental devem ser discutidas e socializadas com os agentes financiadores, a fim de que as novas possibilidades de crédito e financiamento possam ser acessadas pelos agricultores familiares.

E nessa rede ainda devem estar presentes e atuantes os movimentos sociais do campo, com a responsabilidade de fazer a governança dos recursos naturais e dinamizar o debate sobre o fortalecimento da agricultura familiar no município. Sendo assim, as organizações de trabalhadores rurais devem ser capacitadas e reforçadas para que haja a governança e empoderamento das comunidades e agricultores sobre os recursos naturais, e para que a sociedade civil possa propor e incentivar políticas públicas para a agricultura familiar em espaços criados e a serem criados.

Como a problemática da produção e do meio ambiente está atrelada diretamente à questão do ordenamento territorial, o Governo deve abordar e perpassar a discussão sobre regularização fundiária através dos órgãos fundiários – INCRA e ITERPA. Eles devem abarcar a identificação e o ajuste de quem desmata. Dessa



forma, só com definição, demarcação e titulação de uma área é possível identificar quem desmata e onde está sendo desmatado, para que, dessa forma, a sociedade civil e o poder público possam tomar conhecimento da pressão exercida sobre o meio ambiente e quem está contribuindo com o desmatamento. Entendemos, portanto, que não é possível o ordenamento ambiental sem o ordenamento territorial.

Na rede das discussões acerca das políticas de desenvolvimento, o Governo deve impulsionar a presença e atuação dos Ministérios do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Agrário, Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento e outros. Como também as Secretarias Estaduais do Meio Ambiente, Educação, Secretaria de Estado de Projetos Estratégicos, Secretaria de Agricultura, Órgãos fiscalizadores como o IBAMA e o Ministério Público Federal e Estadual, bem como instituições de pesquisa que colaborem para implementação de alternativas produtivas e financiamentos para a agricultura familiar. Isso asseguraria estratégias coletivas para traçar metas e unir esforços para não apenas pensar na redução do desmatamento, mas no conjunto das problemáticas socioeconômicas e ambientais do município.

A análise final é que essa rede de articulações e parcerias entre Governo, ONG's, sociedade civil e ações de Projetos incorpore um novo modelo de sustentabilidade entre os diferentes atores locais e interesses para a diminuição do desmatamento e a consolidação de alternativas econômicas sustentáveis. E que ajudem a criar condições necessárias para transformar São Félix do Xingu em um "Município Verde". Para que a agricultura familiar contribua com essa articulação, é necessário que o Governo garanta sua participação fomentando capacitações, crédito, infraestrutura (eletrificação rural, escolas, hospitais,



estradas, etc), regularização fundiária e outros elementos que são essenciais para o fortalecimento e dinamização da agricultura familiar em São Félix do Xingu.



5 Bibliografia

ASSOCIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA AGRICULTURA FAMILIAR DO ALTO XINGU. Documentos Internos. São Félix do Xingu, 2006-2012.

ASSOCIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA AGRICULTURA FAMILIAR DO ALTO XINGU. Adequação Ambiental e Políticas Públicas para a Agricultura Familiar no alto Xingu. São Félix do Xingu, 2013.

CONSÓRCIO FRONTEIRAS FLORESTAIS. Projeto Fronteiras Florestais. Brasília, 2008.

IMAZON. Boletim Transparência Florestal, APA Triunfo do Xingu, 2ª edição. Belém, 2010.

INSTITUTO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO BRASIL. Projeto Xingu Ambiente Sustentável. Belém, 2010.

SEMA. Decreto Estadual nº 1.697 de 05/06/2009: Institui o Plano de Prevenção, Controle e Alternativas ao Desmatamento do Estado do Pará, e dá outras providências. Belém, 2009.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA– DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO PROJOVEM CAMPO EM MINAS GERAIS



Regina Celi Alvarenga de Moura Castro¹
Lourdes Helena da Silva²

1 Introdução

O trabalho apresentado é decorrente da dissertação de mestrado *Pedagogia da Alternância: Limites e Perspectivas do ProJovem Campo em Minas Gerais* (MOURA, 2011), realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária (ECARA). Por ocasião da realização do I Encontro do ECARA, fase de finalização da dissertação, apresentamos os resultados preliminares da pesquisa, destacando os contornos da Pedagogia da Alternância no contexto de discussão sobre o ProJovem Campo como um dos programas e projetos educacionais gestados no âmbito das políticas públicas que têm sido efetivados no meio rural brasileiro nas últimas décadas.

A insuficiência de programas específicos de educação para os povos que vivem e trabalham no campo é reconhecida atualmente

1 Professora Assistente da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Altamira. E-mail: reginacastro@ufpa.br

2 Professora Associada do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: lhsilva@ufv.br



pelo Estado como um problema social, consequência do abandono e descuido com que o meio rural tem sido tratado historicamente, principalmente no que diz respeito às questões sociais, dentre elas a educação. O reconhecimento dessa dívida social tem mobilizado diversos movimentos sociais e sindicais do campo, na luta e reivindicação de políticas públicas voltadas para essa parcela da população brasileira.

Assim, as ações que têm buscado redefinir o contorno de uma educação que atenda as necessidades educacionais da diversidade de sujeitos coletivos do campo não são simplesmente uma iniciativa dos órgãos públicos; elas são, sobretudo, fruto da ação dos movimentos organizados que lutam pelo direito à educação.

O contexto das lutas por uma educação dos povos que sobrevivem a partir do campo insere-se na arena das políticas públicas atuais e tem proporcionado a emergência de projetos e programas que, entre outros propósitos, visam superar o quadro de analfabetismo ainda presente no meio rural brasileiro, assim como o analfabetismo funcional³ de um número significativo da população do campo⁴, além de ações orientadas para o prolongamento da escolarização de jovens e adultos⁵.

Um desses programas é o ProJovem Campo - Saberes da Terra que, como uma política de Educação do Campo, constituiu objeto de nosso estudo. Destinado a jovens agricultores familiares, com faixa etária compreendida entre 18 e 29 anos, que não tenham concluído o Ensino Fundamental, o ProJovem Campo tem como

3 De acordo com Soares (2002), analfabetismo funcional é a condição daquela pessoa que, mesmo tendo sido alfabetizada, aprendido ler e escrever, não adquire necessariamente competência para usar a leitura e a escrita.

4 Quando estivermos nos referindo ao espaço geográfico, serão utilizados os dois termos: "rural" e "campo", sem distinção entre ambos.

5 Consideramos como programas de prolongamento da escolarização tanto aqueles que permitem a conclusão do ensino fundamental, como os programas que oferecem o Ensino Médio e Ensino Superior.



objetivo proporcionar a conclusão do mesmo, bem como a inserção social e a qualificação profissional desses jovens (MEC, 2008).

A organização formativa do ProJovem Campo – Saberes da Terra, de acordo com sua proposta pedagógica e curricular, ocorre por meio da Pedagogia da Alternância, assumida como matriz pedagógica de organização dos tempos e espaços para a realização do processo de ensino e aprendizagem. Historicamente, a Pedagogia da Alternância vem sendo utilizada no Brasil desde 1968, “na formação de jovens no meio rural [...] em duas vertentes organizacionais: as Escolas Famílias Agrícolas, (EFAs) e as Casas Familiares Rurais, (CFRs)” (SILVA, 2003, p. 11). Entretanto, a sua adoção em programas governamentais é uma iniciativa recente, sendo o Saberes da Terra um desses programas emergentes que adotam a alternância como matriz pedagógica.

Uma das ações previstas pelo Ministério da Educação (MEC) para a implantação do ProJovem Campo – Saberes da Terra foi a formação continuada dos (as) educadores (as) para que tenham condições de exercer uma atuação mais qualificada no Programa. Para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), essa formação é importante para a sistematização das concepções político-pedagógicas e metodológicas que orientam o Programa, contribuindo para sua efetivação nos estados da federação brasileira.

Especificamente sobre a necessidade da formação para educadores (as) que atuam em centros de formação que adotam a Pedagogia da Alternância, Begnami (2004) enfatiza que esses educadores (as) devem ser submetidos a uma formação pedagógica que lhes proporcione conhecimentos específicos para trabalhar com tal proposta. A partir dessa perspectiva, no contexto de implantação do ProJovem, particularmente no âmbito das ações de



formação dos educadores (as) em Minas Gerais para uma atuação na Pedagogia da Alternância, que se fundamentou nosso estudo.

Nesse sentido, nosso propósito é o de apresentar para reflexões, análises e discussão, alguns dados da pesquisa sobre a formação dos educadores (as) [professores (as) e coordenadoras] para atuação no ProJovem Campo em Minas Gerais, bem como suas representações sociais sobre a Pedagogia da Alternância. Para tanto, como ponto de partida, apresentaremos uma breve caracterização e algumas considerações sobre o Programa ProJovem Campo em Minas Gerais. Adiante, pontuaremos alguns aspectos relacionados à implantação do Programa, o processo de formação dos educadores (as) e suas representações sociais sobre a Pedagogia da Alternância.

2 O ProJovem Campo – Saberes da Terra em Minas Gerais

Os princípios do ProJovem Campo – Saberes da Terra em Minas Gerais, como em outros estados da federação, foram ancorados no Projeto Base proposto pelo MEC/SECAD (2009). Todavia, por recomendação do próprio Ministério da Educação, o Programa deveria assumir identidade própria, de acordo com a realidade regional e/ou perfil do público atendido. Sob essas orientações, o objetivo do ProJovem Campo em Minas Gerais foi o de promover a valorização da cultura e dos saberes dos povos do campo por meio de projetos educacionais que contemplassem as particularidades de um ensino comprometido com a construção da cidadania e a superação das desigualdades vividas por esses sujeitos sociais (FAE/UFMG, 2009).

O estado de Minas Gerais, por intermédio da Secretaria Estadual de Educação (SEE), aderiu ao Programa Saberes da Terra em 2006, com o Projeto Piloto implementado nos seguintes municípios: Rio



Pardo, Bocaiúva, Januária, Porteirinha e Montes Claros - todos municípios pertencentes à região Norte de Minas, região que apresenta historicamente um baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Em 2009, com a ampliação do Programa no estado, 37 novos municípios foram incorporados ao Projovem Campo – Saberes da Terra.

A partir da ampliação, o Programa teve como público alvo 3.200 jovens agricultores familiares residentes em 96 municípios, dentre eles os 5 municípios participantes do Projeto Piloto. Das 3.200 vagas ofertadas, 1.344 seriam destinadas aos municípios integrantes dos Territórios da Cidadania⁶ de Serra Geral e do Vale do Mucuri. Entretanto, o Projovem Campo – Saberes da Terra, implantado em agosto de 2009, ficou restrito a apenas 42 municípios. A distribuição geográfica das turmas do Programa, segundo a localização das macro-regiões mineiras, ficou assim representada: 30% no Vale do Jequitinhonha; 20% no Vale do Mucuri; 10% no Médio Rio Doce e na Zona da Mata; 40% no Norte e no Noroeste de Minas.

A concentração do Programa nas regiões do Norte de Minas, Jequitinhonha e Vale do Mucuri deve-se ao fato, segundo as fontes documentais consultadas (FAE/UFMG, 2009), de serem essas as regiões que apresentam graves problemas sociais, como analfabetismo, grande índice de evasão escolar, extrema pobreza e alto índice de migração de jovens do campo para a cidade em busca de melhores condições de vida. Nesse aspecto, também o estudo de Araújo et al. (2007), indica que as mesorregiões Norte de Minas, Vale do Mucuri e do Jequitinhonha concentram os bolsões crônicos de pobreza, apresentando essas regiões a maior desigualdade de renda no estado de Minas Gerais.

⁶ Esses territórios, segundo a Secretaria de Educação do Estado, agregam comunidades cujas maiores dificuldades estão ligadas ao analfabetismo, à evasão escolar, à pobreza e à saída de pequenos agricultores do campo em busca de melhores condições de vida nas cidades.



3 O Processo de Implantação do ProJovem Campo em Minas Gerais

O Programa Nacional ProJovem Campo – Saberes da Terra insere-se no contexto de políticas públicas para a Educação do Campo. Apesar de gestado no âmbito do MEC, foram a articulação e as demandas dos movimentos sociais e sindicais do campo que, em defesa de uma Educação do Campo, estiveram na origem de criação do Programa. Nesse contexto, o ProJovem foi concebido como “uma forma de conseguir a interseção de ações entre o governo e os movimentos sociais” (OLIVEIRA, 2008, p. 368).

Assim, na fase inicial do processo de implantação do ProJovem Campo, identificamos a presença de diálogo e interação entre representantes da Secretaria de Estado da Educação, dos movimentos sociais e sindicais, das instituições de Ensino Superior, além dos representantes de outros órgãos estaduais e federais. Nesse contexto, o planejamento e a organização do Projeto de Formação Continuada dos Educadores (as) do ProJovem Campo – Saberes da Terra teve início no primeiro semestre de 2009 e foi organizado em duas etapas: uma Etapa de Implementação e uma Etapa de Encadeamento, Conteúdos e Dinâmica de Atividades.

Na primeira fase, *Etapa de Implementação*, foram realizadas diversas reuniões de trabalho e gestão para definição dos contornos e especificidades do Programa no estado, com a indicação de um trabalho compartilhado entre os parceiros do ProJovem Campo-Saberes da Terra: representantes da Secretaria Estadual de Educação, da Delegacia Regional do Ministério do Desenvolvimento Agrário, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, da Federação dos Trabalhadores da Agricultura de Minas Gerais, da Pastoral da Terra, da Universidade Federal de Viçosa,



da Universidade Federal de Minas Gerais, do Centro de Formação Tecnológica de Januária, de grupos gestores dos Territórios Rurais e da Cidadania e da Rede Mineira de Educação do Campo⁷. Nessa ocasião, foram estabelecidos acordos institucionais, planejamento das atividades e socialização das estratégias e dos princípios para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico de Formação dos Educadores, ainda que em um clima de tensão e disputa em relação aos interesses dos movimentos sociais e o Estado.

A segunda fase, *Etapa de Encandeamento, Conteúdos e Dinâmica de Atividades*, teve início em maio de 2010, com a formação dos educadores (as) para atuarem no Programa. A proposta de formação foi organizada conjugando diversas estratégias: Seminários regionais e estaduais, Oficinas de Diagnóstico, Oficinas de Formação Pedagógica e Temática, Visitas de Acompanhamento e Visitas de Formação em Serviço. No conjunto, essas atividades totalizavam 360 horas de formação, sendo 120 horas de formação no Tempo Comunidade, alternadas com 240 horas de formação no Tempo Escola. As atividades previstas para serem realizadas no Tempo Escola foram realizadas tanto em Belo Horizonte quanto nas regiões do estado.

Por ocasião do Primeiro Seminário Estadual de Formação dos Educadores, particularmente no evento inaugural da *Etapa de Encandeamento, Conteúdos e Dinâmica de Atividade*, estiveram reunidos todos os parceiros e envolvidos na implantação do Programa em Minas Gerais, com destaque para os representantes de movimentos sociais e sindicais do campo, indicando uma possibilidade de construir o diálogo entre a sociedade civil organizada e o Estado. Todavia, esta presença e parcerias ficou restrita aos

7 A Rede Mineira de Educação do Campo integra diferentes movimentos sociais, universidades e órgãos públicos voltados para a realidade agrária da agricultura familiar do estado (FAE/UFMG, 2009, p. 4).



primeiros encontros para elaboração da proposta pedagógica do Programa e ao evento em questão, não tendo tido continuidade nas atividades posteriores de formação dos educadores (as). Assim, com o distanciamento e ausência de participação dos movimentos sociais e de organizações representativas de interesses da população do campo, o Programa tem sua continuidade, apesar desse limite e, com ele, a negação de um dos princípios fundantes do ProJovem Campo. Essa pode ser considerada uma primeira contradição do Programa em Minas Gerais.

Segundo Freire (2009), a representatividade dos movimentos sociais e sindicais do campo no Programa tem na sua origem o compromisso governamental de assegurar a participação da sociedade civil na sua implantação e acompanhamento, constituindo, assim, um dos fundamentos do Projeto Político Pedagógico do ProJovem Campo, que prevê a interação dos sistemas de ensino com experiências acumuladas por entidades e movimentos sociais do campo. Freire também identifica que essa ausência e/ou silenciamento dos movimentos sociais não foi apenas em Minas Gerais, tendo sido identificado em outros espaços e momentos da formação dos educadores (as) do Projovem: “[a]s vozes dos movimentos sociais nos Seminários Nacionais de Formação [de Educadores (as)] foram silenciadas como fonte histórica. Não há registros nos documentos que incorpore as contribuições dos movimentos no processo de debates, formulação” (2009, p. 214). A autora constata que as ausências desses parceiros, em momentos distintos de implantação do Programa, acarretaram uma perda significativa na essência do ProJovem Campo, que propunha incorporar experiências exitosas de educação, realizadas em diversos territórios rurais.

Particularmente em Minas Gerais, existem indícios de que o



afastamento dos movimentos e organizações sociais do campo da coordenação do Programa Projovem Campo foi decorrente dos tensionamentos com a Secretaria de Educação do Estado no que tange a divergências quanto aos encaminhamentos e, sobretudo, as definições sobre o perfil dos educadores (as) e a condição de ingresso desses (as) no Programa. Essa pode ser considerada uma segunda contradição do Programa em Minas Gerais: o perfil dos educadores (as).

Neste aspecto, as discussões e debates sobre o perfil dos mesmos foi um dos momentos no qual se explicitou, de maneira objetiva, as divergências de opiniões e de propostas entre os parceiros do Programa. Assim, de um lado, enquanto os representantes de movimentos sociais e sindicais do campo e das instituições de ensino superior defendiam o direito desses (as) educadores (as) serem alunos (as) dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e/ou educadores (as) ligados a movimentos e organizações sociais do campo - e se possível com indicação dos próprios movimentos e organizações -, de outro, a Secretaria Estadual de Educação tinha como proposta que tais educadores (as) fossem oriundos dos seus quadros de profissionais, sem nenhuma exigência de vínculo com o campo e/ou com a Educação do Campo.

Frente à tendência da Secretaria Estadual de Educação em institucionalizar a sua proposta, os movimentos sociais, sindicais e as instituições de Ensino Superior, na defesa dos princípios e ideário da Educação do Campo, contrapunham-se a essa postura com os seguintes argumentos e ideias:

- Sendo os (as) educadores (as) oriundos da rede pública de ensino, a tendência era que possivelmente eles (as) não teriam um mínimo de conhecimento e/ou prática na Pedagogia da Alternância, o que poderia contribuir para inviabilizar a proposta pedagógica do Programa;



- A não exigência pela Secretaria de educadores (as) que tivessem vínculos com o campo e/ou com a Educação do Campo poderia contribuir para constituição de um quadro de educadores (as) sem o comprometimento necessário com a construção de uma Educação do Campo no estado;
- A existência de outras experiências exitosas em Educação do Campo, nas quais os processos e práticas educativas são gestadas por seus próprios sujeitos. Essas experiências poderiam ser uma referência para o Projovem Campo em Minas Gerais. Por que não reconhecê-las? E ainda, por que não multiplicar essas experiências a partir de seus próprios gestores, senão como educadores (as), como colaboradores das ações de formação e efetivação do Programa?

Após intensos debates e discussões em torno desse perfil e processo de contratação dos (as) educadores (as), prevaleceu a determinação da Secretaria de Educação do Estado, na qual os (as) educadores (as) do Programa seriam oriundos da rede pública estadual de ensino, sem a exigência de vínculo com o campo e/ou com movimentos sociais, contrariando orientações do Projeto Base que indicava que “o fortalecimento da educação do campo na esfera pública pode ser obtido a partir das experiências concretas dos movimentos sociais” (BRASIL, 2009, p. 2).

Decorreu dessa deliberação um quadro de educadores (as) do Programa em Minas Gerais que, conforme dados da nossa pesquisa⁸, na sua maioria, não apresentava em sua trajetória docente nenhuma experiência na Educação do Campo e nem com a Pedagogia da Alternância. Especificamente, enquanto 81% dos educadores (as) informaram não ter tido nenhuma experiência anterior na Educação do Campo, 15% informaram situação oposta

8 No período da coleta de dados, realizado em 2009, havia 114 educadores (as) em formação. Desse total, 106 educadores (as) se disponibilizaram a participar da pesquisa, respondendo ao questionário de caracterização sócio-profissional.



e/ou envolvimento prévio, enquanto 4% não responderam à questão. Em relação aos educadores (as) que informaram ter existência de experiência prévia na Educação do Campo, cabe ressaltarmos que as mesmas se deram em escolas no meio rural, sem nenhum vínculo com o movimento da Educação do Campo. Acrescentemos ainda, que nenhum desses educadores (as) havia vivenciado anteriormente a prática pedagógica da Alternância.

4 O Processo de Formação dos (as) Educadores (as): A Perspectiva dos Seus Sujeitos

A formação continuada dos (as) educadores (as) do Projovem Campo – Saberes da Terra, conforme referenciado no Projeto Base do MEC (2009), era responsabilidade das instituições públicas de Ensino Superior integrantes do Programa no estado. Assim, como instituições formadoras, eram responsáveis por promover a formação dos (as) professores (as), capacitar as coordenadoras de turma, produzir e reproduzir os materiais pedagógicos e realizar o acompanhamento pedagógico do Programa.

A formação das coordenadoras de turmas deveria abranger temáticas sobre coordenação, tais como: coordenação de políticas públicas de Educação do Campo e de EJA, integrada à qualificação social e profissional; planejamento e prática de ensino integrados à qualificação social e profissional; registros e instrumentos de avaliação; monitoramento e avaliação de políticas públicas. A formação dos (as) professores (as), por sua vez, visava garantir a unidade de compreensão e apropriação do Programa, sua concepção e referenciais político-metodológicos (MEC, 2009). Em Minas Gerais, a formação de educadores (as) – coordenadoras e professores (as), ficou sob a responsabilidade da Faculdade de



Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Tendo como sujeitos da pesquisa os (as) educadores (as) do Programa, nosso propósito se voltou para a identificação das representações sociais construídas por esses sujeitos sobre a Pedagogia da Alternância e sobre o Programa ProJovem Campo. Buscamos, a partir de uma avaliação desses sujeitos sobre a prática e experiências de formação vivenciadas e das representações sobre a proposta pedagógica do Programa, indícios para uma compreensão sobre os contornos da Pedagogia da Alternância no Projovem Campo em Minas Gerais.

Assim, especificamente na avaliação do Programa, os (as) educadores (as) tiveram como referência os três encontros de formação, dos quais participaram, que foram: o Primeiro Seminário Estadual de Educadores (Dezembro de 2009); a I Oficina Temático-Pedagógica (Maio de 2010); e a II Oficina Temático-Pedagógica (Outubro de 2010). Na referida avaliação, os aspectos que foram mais destacados pelos (as) educadores (as) foram as dificuldades de compreensão sobre a Pedagogia da Alternância e as limitações enfrentadas para o desenvolvimento das atividades do Tempo Escola e do Tempo Comunidade.

O Tempo Escola, conforme proposto pelo MEC (2008), corresponde ao período em que os (as) educandos (as) deverão permanecer efetivamente no espaço da unidade escolar. Nesse período, devem ser propostas aprendizagens sobre os saberes técnico-científicos, planejada a execução de projetos de pesquisa para serem desenvolvidos nas propriedades dos (as) educandos (as), realizados círculos de leitura, de diálogos e trabalhos em grupos. No Tempo Comunidade, serão desenvolvidas, principalmente, pesquisas, projetos e visitas de estudo à propriedade.

Dessa forma a organização formativa em Minas teve a seguinte



organização: o Tempo Escola, realizado no período noturno durante três semanas consecutivas, e o Tempo Comunidade, realizado durante uma semana, em horários diferenciados, manhã ou tarde, conforme acordado entre educadores (as) e educandos (as).

De maneira geral, na avaliação dos (as) educadores (as) do ProJovem Campo em Minas Gerais, o Programa apresentou algumas fragilidades que comprometeram sua efetivação conforme o modelo proposto pelo MEC. Dentre os desafios e problemas identificados, um dos aspectos mais destacados pelos (as) educadores (as) foi a ausência, por ocasião da implantação do ProJovem no estado, de uma formação inicial para fornecer a fundamentação necessária sobre as bases teórico-metodológicas do Programa.

A partir desse aspecto, vale destacarmos que o ProJovem Campo – Saberes da Terra teve início em Minas Gerais, em setembro de 2009. O Programa foi iniciado sem que os (as) educadores (as) tivessem realizado uma formação inicial sobre as bases teórico-metodológicas que os embasasse em suas proposições e metas. Essa situação, segundo os (as) educadores (as), gerou muita insegurança pelo fato de estarem se inserindo em um Programa novo, que, em sua essência, apresentava propostas inovadoras para o processo de ensino e aprendizagem, com destaque para a Pedagogia da Alternância. Sob essa perspectiva, os (as) educadores (as) indicaram que devido ao processo de formação ter iniciado apenas meses depois de já estarem em exercício, eles (as) tiveram muitas dificuldades em sua execução. Essa pode ser considerada uma terceira contradição do Programa em Minas Gerais.

Os (as) educadores (as) avaliaram ainda, que muitas das lacunas e fragilidades em relação a uma formação específica para atuarem na dinâmica pedagógica da Alternância permaneceram ao longo do período de efetivação do Programa. Essa dificuldade



na compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia da Alternância foi indicada tanto pelos (as) professores (as) como pelas coordenadoras. Além desse aspecto, os (as) educadores (as) indicaram como fatores limitantes à implementação do Programa nos moldes propostos pelo MEC os limites do curso noturno e a impossibilidade do desenvolvimento de atividades no Tempo Comunidade, considerando que tanto os (as) educadores (as), quanto os (as) educandos (as), por trabalharem durante o dia, não dispunham do tempo necessário para realização das atividades diurnas previstas pelo Programa.

Cabe aqui ressaltarmos que do universo de 86 professores (as) que declararam ter outro vínculo empregatício, 54% são efetivos no serviço público estadual, atuando como professores (as). Para eles (as), a atuação do ProJovem representa uma oportunidade para o aumento da renda financeira. Trata-se, portanto, de uma situação bastante comum em nossa sociedade, e muito destacada nos estudos sobre os processos de desvalorização da profissão docente, na qual os (as) professores (as) são obrigados a dobrar ou até mesmo triplicar suas jornadas de trabalho para poderem ter um salário mensal que atenda minimamente suas necessidades de sobrevivência. Trata-se de uma situação que gera muitas implicações, sobretudo em se tratando dos (as) educadores (as) do Programa Projovem Campo, no qual essa jornada múltipla inviabiliza a execução de seus princípios orientadores. Acrescentamos a isso o fato de a maioria dos (as) jovens e educandos (as) participantes do Programa estarem envolvidos em algum tipo de atividade produtiva, o que os impossibilita frequentemente a participar de atividades escolares formais no período diurno.

Todavia, apesar dessas adversidades e limites enfrentados, alguns educadores (as) destacam em seus relatos atividades exitosas



realizadas no Tempo Comunidade, muitas delas realizadas nos finais de semana e/ou mesmo durante a semana, com um número reduzido de educandos (as) - aqueles (as) que não trabalhavam durante o dia, ou os (as) que trabalhavam esporadicamente ou faltavam ao trabalho para participar das atividades.

Contudo, o que interessa-nos ressaltar é que, pela constatação da avaliação dos (as) educadores (as) a exigência da realização das atividades do Tempo Comunidade no período diurno inviabiliza a concretização da organização formativa proposta pelo Programa, devido tanto à dupla jornada de trabalho dos (as) professores (as), quanto à inserção dos (as) educandos (as) em atividades laborais. Acrescentamos ainda, outros fatores limitantes identificados pelos (as) educadores (as) para a execução do Programa, como dificuldades com o transporte, no estabelecimento de parceiras e de liberação de recursos para aquisição de materiais permanentes⁹. As fragilidades no Tempo Escola, por sua vez, são relacionadas à falta de formação e dificuldades na utilização dos instrumentos pedagógicos necessários à dinâmica da Pedagogia da Alternância, como já pontuamos.

5 A Pedagogia da Alternância nas Representações Sociais dos (as) Educadores (as) do Projovem Campo em Minas Gerais

Tendo como pressuposto que as representações sociais nos possibilitam compreender os conhecimentos construídos por determinado grupo sobre fenômeno e/ou objeto específicos, e que esse conhecimento prático é orientador de condutas (MOSCOVICI,

9 São considerados bens permanentes: insumos, ou seja sementes, adubos, ferramentas, e quaisquer outros equipamentos necessários para realização das atividades no Tempo Comunidade.



1978), buscamos nesta seção descrever as representações sociais dos (as) educadores (as) do Programa sobre a Pedagogia da Alternância, de maneira a identificar alguns indícios sobre as práticas de alternâncias desenvolvidas no ProJovem Campo – Saberes da Terra em Minas Gerais.

De uma maneira geral, as representações sociais dos (as) educadores (as) ancoram-se em uma ideia central da Pedagogia da Alternância como uma proposta inovadora de educação, que tende a contribuir para uma melhoria de vida do (a) jovem agricultor e de sua família. Essa representação da Pedagogia da Alternância se sustenta em duas lógicas articuladas: uma, que destaca a dimensão pedagógica, e outra, uma dimensão social.

Na especificidade da dimensão pedagógica da Alternância os (as) educadores (as) revelam uma compreensão da alternância como uma prática educativa que permite a articulação entre teoria e prática, possibilitando aos educandos (as) a realização de atividades na escola e fora dela, diferentemente do que é vivenciado por eles (as) em outras experiências como educadores (as). Nessa lógica, a tendência é de os (as) mesmos (as) associarem a teoria ao conteúdo estudado na escola e a prática às atividades realizadas fora do ambiente escolar. Assim, enquanto a teoria é relacionada ao Tempo Escola, a prática é relacionada ao Tempo Comunidade. A seguir, temos exemplos dessas concepções, que foram identificadas a partir das entrevistas semiestruturadas aplicadas a 30 educadores (as) do Programa. Para garantir a identidade desses sujeitos utilizamos nomes fictícios.

“A Pedagogia da Alternância, pelo menos é o que eu entendi, é alternar entre uma coisa e outra, um momento você está no tempo comunidade, no outro você está na teoria, então alterna em um sistema e outro” (PROFESSORA VALMIRA).

“A Pedagogia da Alternância é uma maneira nova de



trabalhar com o jovem, você vai na terra deles, trabalha junto com eles, vê as dificuldades que eles têm, antes eles não tinham esta oportunidade de ir para a escola, estão aprendendo. Tem o Tempo Comunidade que a gente vai lá na fazenda, ajuda eles a limpar a terra, a plantar e a colher” (PROFESSOR TEOBALDO).

“Pedagogia da Alternância é uma forma da gente estar colocando em prática aquilo tudo que foi trabalhado durante o período de sala de aula. Estudamos os conteúdos em sala de aula, depois vamos para a comunidade aplicar esse conhecimento” (PROFESSOR JOSIVALDO).

“Pedagogia da Alternância é o sair da sala de aula e aplicar o saber, o conhecimento de uma forma prática na comunidade do aluno, ou em qualquer outro ambiente que não seja a sala de aula” (PROFESSOR ASDÚBAL).

“A Pedagogia da Alternância para mim é colocar a teoria em prática, é sair do Tempo Escola e ir para o Tempo Comunidade e construir tudo que você planejou na escola, e colocar em prática na comunidade do aluno” (PROFESSOR ELIZER).

A ideia da Alternância como *proposta inovadora de educação* pelo propósito de alternar os espaços e tempos da aprendizagem ancora-se, assim, em uma compreensão que destaca a diferença da organização espaço-temporal escolar em relação às propostas das escolas tradicionais. Apesar dessa compreensão geral compartilhada da Pedagogia da Alternância, os (as) educadores (as) utilizam lógicas distintas para explicitarem a dinâmica de produção do conhecimento nessas experiências educativas, conforme observamos. Assim, temos de um lado, educadores (as) que representam a Pedagogia da Alternância como uma proposta pedagógica que permite ao (à) educador (a) se aproximar da realidade do (a) educando (a), levando para esse espaço conhecimentos acadêmicos que podem contribuir para a ressignificação da vida desses (as) jovens no meio rural, tais como:



“A Pedagogia da Alternância permite a aproximação do professor com a realidade do aluno, isso pode contribuir inclusive para a elaboração do projeto de vida dele [do aluno]. Esse projeto de vida vai ajudar o aluno a pensar em sua comunidade, em maneiras de promover melhorias para sua vida e para sua comunidade” (PROFESSORA MARINALVA).

“O Tempo Comunidade, é um momento muito importante para a aproximação com a realidade do educando porque o educador tem condições de conhecer mais seu aluno, pode ensinar para ele o que ele está realmente precisando. Conhecer melhor o aluno contribui também para a melhoria do que se trabalha na teoria e o que se propõe para a prática, porque é possível, por meio da Pedagogia da Alternância, valorizar o homem do campo” (COORDENADORA DIADORA).

De outro lado, há um grupo de educadores (as) que considera a proposta da Pedagogia da Alternância como uma estratégia de valorização e utilização das vivências e conhecimentos dos (as) educandos (as) no meio escolar. A partir dessa perspectiva, a Pedagogia da Alternância é compreendida como uma proposta pedagógica que possibilita a valorização do conhecimento não formal, do conhecimento popular e dos saberes dos (as) educandos (as), que é utilizado pela escola de maneira a favorecer uma interação entre os conhecimentos escolares e aqueles construídos no cotidiano de suas vidas e trabalhos. Assim, temos:

“A Pedagogia da Alternância é a valorização do saber do educando, é aproveitar o que ele sabe, o que foi passado de geração para geração. É aproveitar esse conhecimento, trazer para a escola, valorizar o que ele aprendeu. Lá no campo, no seu trabalho ele tem muita aprendizagem que pode ser aproveitada aqui na escola” (PROFESSORA VIVALDINA).

“A Pedagogia da Alternância é você valorizar o conhecimento popular, não só o conhecimento da cidade, mas valorizar o conhecimento do campo, o conhecimento



que o agricultor vai adquirindo no seu dia-a-dia, porque muitos alunos aqui do Projovem já trabalham, eles também tem muito conhecimento, então tem que ser aproveitado” (PROFESSORA JOSIMARA).

“A Pedagogia da Alternância é um pouco do resgate, da valorização da pessoa do campo. Valorização do que ele está fazendo, resgatar o saber da vivência do dia-a-dia dele, daquilo que ele já sabe, e fazer uma sistematização do conhecimento e fazer esta intercalação, do que ele sabe, do conhecimento empírico do dia-a-dia, trazê-lo para o ensino acadêmico, fazer esta ponte e valorizar um pouco a questão do conhecimento do campo e a importância de ter uma vida saudável no campo” (COORDENADORA CASSIANA).

Essa possibilidade de aproximação do (a) educador (a) com a realidade de vida e trabalho do (a) educando (a) também é indicada como um aspecto importante na relação de ensino-aprendizagem, e potencializada pela Pedagogia da Alternância. Na compreensão desses (as) educadores (as), na medida em que se aproximam do (a) educando (a), da sua realidade, passam a conhecer especificidades de sua vida, tendo oportunidade de interferir nessa realidade no sentido de levar para o espaço de vivência do jovem conhecimentos e práticas que podem favorecer seu modo de vida. Os (as) educadores (as) que significam a Pedagogia da Alternância como oportunidade de “levar o conhecimento”, compreendem essa prática educativa como sendo efetivada principalmente no Tempo Comunidade:

“O Tempo Comunidade, é um momento muito importante para a aproximação com a realidade do educando porque o educador tem condições de conhecer mais seu aluno, pode ensinar para ele o que ele está realmente precisando. Conhecer melhor o aluno contribui também para a melhoria do que se trabalha na teoria e o que se propõe para a prática, porque é possível por meio da Pedagogia da Alternância valorizar o homem do campo” (COORDENADORA DIADORA).



“A Pedagogia da Alternância permite a troca de saberes, saberes da vida com o saber da escola, saber produzir, saber dialogar. Não é o saber que está na escola, é o aprender do dia-a-dia. É a valorização do saber do educando, permitindo que ele compreenda que há possibilidades economicamente produtivas no seu meio, é ver a teoria e levar para sua prática de forma que aquilo venha a ajudar na sua vida, no dia-a-dia para melhorar sua vida” (COORDENADORA LEIDIANE).

Ainda que a vivência do Tempo Comunidade tenha sido limitada por uma série de fatores, conforme exposto anteriormente, os (as) educadores (as) consideram como positiva a oportunidade de realização de atividades extra sala de aula. Na compreensão deles (as), alternar os tempos escolares com os tempos da vida é o que possibilita uma aproximação com a realidade do (a) educando (a), permitindo, ainda, uma compreensão de que o espaço educativo não se resume somente ao espaço escolar.

O grupo de educadores (as) que atribui à Pedagogia da Alternância a ideia de uma prática pedagógica capaz de permitir a valorização das vivências dos (as) educandos (as), de seus saberes, sua cultura compreendem a prática educativa como possibilidade de promover uma aprendizagem significativa, tal qual pontua a Professora Vimara:

“A Pedagogia da Alternância é um trabalho novo para mim, é ir além do tradicional, além da escola regular, é você ter oportunidade de conhecer outros meios, ter outro conhecimento que não seja só o conhecimento da escola, mas o conhecimento do aluno, conhecimento de mundo, de geração de emprego, de renda” (PROFESSORA VIMARA).

Assim, a ideia da Pedagogia da Alternância caracterizada como prática pedagógica que oportuniza a interação entre os conhecimentos socialmente construídos e os conhecimentos que os (as) educandos (as) trazem de suas vivências é a mais recorrente



dentre os (as) educadores (as) que a concebem intrínseca à dimensão pedagógica, ou seja, a partir de uma perspectiva de construção do conhecimento. Além de relacionar teoria e prática, os (as) professores (as) compreendem a Pedagogia da Alternância pela possibilidade da superação da concepção tradicional de ensino. É uma compreensão que, diferente de uma concepção de educação centrada na escola e com conhecimentos direcionados de maneira verticalizada e distantes da realidade dos (as) educandos (as), afirma uma complementariedade entre os tempos e espaços de formação, ainda que praticados em espaços distintos, como podemos perceber na seguinte fala:

“A Pedagogia da Alternância seria para mim esta teoria e esta prática, esse Tempo Escola e este Tempo Comunidade, é você estar lá neste ambiente fechado, no ambiente que você está vendo as teorias, na sala de aula e depois você vai para a comunidade e é onde você coloca em prática, você vivencia. Você faz uma pesquisa, você faz um levantamento dos problemas da comunidade, levanta as questões lá no campo, busca junto com o jovem soluções para esses problemas, então pra mim, a alternância seria este tempo lá na comunidade e este tempo formal na sala de aula, seria esta alternância, a escola e o campo, a teoria e a prática para buscar meios de melhorar a vida do jovem” (PROFESSOR DIVINO).

Nesse entendimento da importância de interação do conhecimento, prevalece uma concepção dialógica de educação que, de acordo com Freire (2000), é fundamental em toda prática educativa. Ao lado de uma dimensão pedagógica, a Alternância também é compreendida a partir de uma dimensão social, numa perspectiva que destaca sua ação socialmente orientada para uma finalidade. Assim, como ação educativa orientada para promover benefícios sociais aos (às) educandos (as) a Pedagogia da Alternância é representada e associada pelos (as) educadores



(as) do Projovem Campo ao objetivo do Programa de promover uma capacitação profissional para os (as) educandos (as) que possa contribuir para a sua autovalorização como sujeitos sociais:

“Pedagogia da Alternância para mim, eu acho que é uma forma de educação que vai trazer ao jovem essa oportunidade de ele se inserir no mundo do trabalho. Com o conhecimento que ele está adquirindo no Tempo Comunidade e no Tempo Escola se ele unir esse conhecimento, vai criar alternativa para aplicar no campo, e ele não vai precisar sair, só se ele quiser sair do campo. O Projovem em si tem este objetivo e a alternância ajuda isto, se não tivesse a alternância seria mais difícil” (PROFESSORA MARINALVA).

Nessa perspectiva, a Pedagogia da Alternância é reconhecida como uma prática pedagógica que pode contribuir para uma mudança socioeconômica na vida dos (as) educandos (as), na medida em que pode favorecer a sua inserção no mundo do trabalho. As atividades escolares são, nessa representação, pensadas a partir da lógica do trabalho, sendo que a Alternância possibilitaria desenvolver práticas de geração de renda e de melhoria dos processos produtivos nos quais os (as) jovens estão inseridos. A Pedagogia da Alternância é compreendida, assim, como uma proposta de educação que apresenta contribuições aos (às) jovens agricultores (as) de inserção mais qualificada no mundo do trabalho, assumindo um caráter social.

“Pedagogia da Alternância para mim, eu acho que é uma forma de educação que vai trazer ao jovem essa oportunidade de ele se inserir no mundo do trabalho. Com o conhecimento que ele está adquirindo no Tempo Comunidade e no Tempo Escola se ele unir esse conhecimento, vai criar alternativa para aplicar no campo, e ele não vai precisar sair, só se ele quiser sair do campo. O Projovem em si tem este objetivo e a alternância ajuda isto, se não tivesse a alternância seria mais difícil” (PROFESSORA MARINALVA).



“A Pedagogia da Alternância permite a troca de saberes, saberes da vida com o saber da escola, saber produzir, saber dialogar. Não é o saber que está na escola, é o aprender do dia-a-dia. É a valorização do saber do educando, permitindo que ele compreenda que há possibilidades economicamente produtivas no seu meio, é ver a teoria e levar para sua prática de forma que aquilo venha a ajudar na sua vida, no dia-a-dia para melhorar sua vida” (COORDENADORA LEIDIANE).

Além disto, na compreensão desses (as) educadores (as), a Pedagogia da Alternância apresenta possibilidades para que os (as) jovens contribuam para a melhoria das condições de vida no campo, favorecendo sua identificação com o ambiente e potencializando o seu sentimento de pertença, como explicitado nas seguintes falas:

“Eu resumo a Pedagogia da Alternância em uma frase que seria realmente possibilitar ao aluno condições de se formar como cidadão, vamos dizer assim, sem ter que encarar o desafio de abandonar o seu meio, sua família. É aquela questão do pertencimento dele na territorialidade e não ser apenas mais um inchaço nas grandes e pequenas cidades como está acontecendo” (PROFESSOR JOVINO).

“A Pedagogia da Alternância vem trazer uma oportunidade para as pessoas que tem uma ocupação diária ou sazonal, garantir o acesso à educação, sem que os alunos tenham que mudar do campo para estudar, se ele não sai do campo, ele traz mais conhecimento para a comunidade, a forma de pensar da comunidade muda, ele se sente mais seguro em ficar no campo, ele está tendo o mesmo acesso do quem está na cidade está tendo” (PROFESSOR JOSIVALDO).

De modo geral, as representações da Pedagogia da Alternância que destacam sua dimensão social convergem para um elemento central: a Alternância como uma proposta pedagógica inovadora, capaz de favorecer a escolarização dos sujeitos - jovens e adultos que vivem e trabalham no campo, garantindo a possibilidades de



permanecerem nesse espaço para estudar e promovendo processos educativos que favoreçam sua valorização como sujeitos sociais.

6 Algumas Considerações

No seu conjunto, os (as) educadores (as) do ProJovem Campo em Minas Gerais representam a Pedagogia da Alternância como uma proposta inovadora de educação, que possibilita proporcionar aos (às) jovens agricultores (as) uma educação que esteja mais próxima de suas vivências, sua cultura e seus saberes.

A ideia de uma proposta inovadora de educação ancora-se ainda na possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas que não são possíveis no ensino regular, como articulação entre teoria e prática, alternância entre tempos e espaços educativos e aproximação com a realidade do (a) educando (a).

Nesse contexto, os (as) educadores (as) assumem papel fundamental, porque, mesmo sem o devido conhecimento sobre as bases teórico-metodológicas da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, têm buscado realizar práticas educativas que, ao se aproximarem da dinâmica pedagógica dessa metodologia, assumem contornos de uma educação que procura valorizar o (a) jovem agricultor (a) como protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a partir de nossos dados, identificamos que um dos desafios vivenciados no ProJovem Campo em Minas Gerais, por ocasião de sua implantação, foi o de desenvolver ações e dinâmicas educativas que contribuíssem para aprofundar a compreensão dos (as) educadores (as) sobre as bases conceituais e teórico-metodológicas da Pedagogia da Alternância, de maneira a estimular, na especificidade de cada realidade, práticas educativas



articuladas aos anseios e singularidades dos seus sujeitos.

Nesse aspecto, os (as) educadores (as) indicam fatores que podem ter contribuído para que o Projovem se distanciasse do seu objetivo inicial, como a falta de experiência e/ou vivências dos (as) professores (as) no magistério, na Educação do Campo, na utilização da Pedagogia da Alternância e seus instrumentos metodológicos, entre outros.

Em síntese, são contradições e limites que também revelam o desafio e riscos da construção, via Estado, de uma educação comprometida com as transformações do campo e com o protagonismo de seus sujeitos sociais. Todavia, a despeito desses desafios enfrentados na implantação do Programa em Minas Gerais, cabe ressaltarmos o empenho dos parceiros, principalmente das universidades envolvidas, na promoção de processos de formação orientados para uma educação comprometida e de qualidade no campo.



7 Referências

AUSUBEL, David. Paul. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

ARAÚJO, Taiana Fortunato; FIGUEIREDO LÍZIA de; SALVATO, Márcio Antônio. As Inter-relações entre pobreza, desigualdade e crescimento nas mesorregiões mineiras, 1970-2000. In *Anais do XIII Seminário sobre a Economia Mineira*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BEGNAMI, João. Batista. *Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Brasília: UNEFAB, 2004, p. 03-20. (Série Documentos Pedagógicos).

_____. Secretaria Geral da Presidência da República. *Projovem: Programa nacional de inclusão de jovens: educação, qualificação e ação comunitária*. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Projeto Base. ProJovem Campo saberes da Terra*. Brasília, 2009.

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. *Juventude Camponesa e Políticas Públicas: pertinência social do Programa Saberes da Terra na Amazônia paraense*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará. Belém, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.



MOSCOVICI, Serge. *As representações sociais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de. *As bases filosóficas e epistemológicas de alguns Projetos de Educação do Campo: do pretendido Marxismo à aproximação ao Ecletismo Pós- Moderno*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. 2008

_____. Lourdes Helena da. *As experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou Alternâncias?* Viçosa: UFV, 2003.

_____. *Relação Escola-Família no Universo das Experiências Brasileiras de Formação por Alternância*. Tese de Doutorado, São Paulo: PUC, 2000.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. FACULDADE DE EUDCAÇÃO. *Projeto Político Pedagógico de Formação Continuada de Educadores(as) do ProJovem Campo – Saberes da Terra*. 2009.

A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA EM TURMALINA-MG: *DESAFIOS E CONQUISTAS*



Gláucia Lima Maciel¹

1 Introdução

O presente trabalho tem como propósito relatar a experiência de uma intervenção pedagógica realizada no período 2009/2010 com professores das classes multisseriadas no meio rural no município de Turmalina – MG. Enquanto Analista Educacional da Secretaria Municipal de Educação do referido município, foi possível acompanhar o projeto que teve início com a capacitação dos educadores, oriunda das diretrizes do Programa Escola Ativa e realizada em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. É importante ressaltarmos que o desenvolvimento deste trabalho também foi decorrente das experiências no Grupo de Pesquisa/Ação Educação do Campo Alternância e Reforma Agrária – ECARA do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa-UFV. As experiências de intervenção e pesquisa vivenciadas foram sumariamente relevantes tanto para a execução, quanto para o

1 Analista Educacional na Secretaria Municipal de Educação de Turmalina – 2007 a 2010. Pós Graduação Latu Sensu em Coordenação Pedagógica – Programa Escola de Gestores / Ministério da Educação – MEC e UFV, 2011.



relato da experiência que foi sistematizada para apresentação no Encontro de 10 anos do Grupo ECARA/UFV. Em sua organização, o trabalho tem início com o resgate histórico do Programa Escola Ativa e a caracterização, no contexto dos movimentos e lutas para uma educação emancipatória, da Escola Ativa como uma das políticas públicas para a Educação do Campo. Para tanto, empreendemos paralelamente uma discussão teórica, e em seguida serão apresentadas a realidade atual das escolas do campo no município de Turmalina-MG e a metodologia da Escola Ativa, com destaque para a descrição e análise da primeira fase desta metodologia, particularmente o processo de formação dos educadores. Nas considerações finais serão apresentados alguns dos desafios enfrentados na implantação do Programa Escola Ativa no município de Turmalina.

2 Contornos Históricos do Programa Escola Ativa

As escolas do campo durante muitos anos foram deixadas à margem do processo educativo em nosso país. Diante da situação precária dessas escolas, constituídas em sua maioria por turmas multisseriadas, emergiram iniciativas do governo federal no ano de 1997, tendo em vista o modelo da Escola Nova, idealizado por John Dewey² e implantado no Brasil já em 1920. A orientação desta proposta se concretiza a partir do contexto histórico mencionado:

Segundo o documento “Diretrizes para a implantação e implementação da estratégia metodológica Escola Ativa” (Brasília, 2005, p.12-14), publicado pelo MEC/FNDE/FUNDESCOLA, em maio de 1996, um grupo de técnicos da Direção Geral do Projeto Nordeste (Projeto Educação Básica para o Nordeste), representantes do MEC e técnicos dos

² Filósofo e pedagogo norte americano foi precursor do projeto Escola Nova cujo foco era aprender fazendo, formato de escola mais pragmática e voltada para as atividades práticas.



estados de Minas Gerais e Maranhão foram convidados pelo Banco Mundial, a participarem, na Colômbia, de um curso sobre a estratégia “Escuela Nueva-Escuela Activa”, desenhada por um grupo de educadores colombianos que, há mais de 20 anos, atuavam com classes multisseriadas naquele país (Projeto Base Programa Escola Ativa, p.14, 2010).

Assim sendo, em 1996 surgiu a proposta de implementação de estratégias diferenciadas para turmas multisseriadas. Ideias vinculadas ao Projeto Nordeste, e disseminadas posteriormente em Brasília, em um seminário ministrado pelo representante colombiano, no qual se fizeram representados os estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Piauí. Desde então, em 1997, grande parte dos estados do nordeste implantaram os pressupostos do Programa Escola Ativa.

O Programa Escola Ativa teve seu período de implantação e teste no Brasil iniciado no nordeste do país, nos anos de 1997 e 1998. Sua expansão para a região norte e centro-oeste do país se deu por meio das zonas de atendimento determinadas pelo FUNDESCOLA. Em 2008 e 2009 houve nova etapa de expansão, uma vez que, segundo dados do SIMEC³, 2010, 3106 municípios e 17 estados aderiram ao Programa SIMEC (PAR) - O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. É no SIMEC que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas – PAR em suas cidades. No tocante, ao Programa Escola Ativa, o desafio proposto foi o de repensar a prática pedagógica vivenciada nas escolas do campo, que compreende, pois, um trabalho divergente do modelo de desenvolvimento capitalista tradicional, que prioriza

3 Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle - MEC



a cidade em detrimento do campo, maximizando desigualdades e segregação entre os povos do nosso país.

3 Movimentos Sociais e a Luta por uma Educação Emancipatória

Historicamente, vivenciam os métodos explícitos de exclusão de determinada classe sobre outra, ou seja, a classe trabalhadora não tinha acesso à escola formal e não lhes eram ensinados os processos de ler e escrever. Nesta lógica, contextualmente insurgem processos de luta dos trabalhadores e oprimidos (destituídos dos seus direitos básicos, principalmente a educação), que, de acordo com a história, reivindicam condições favoráveis de sobrevivência. Surgem, assim, diferentes manifestações de luta de classes, intituladas “movimentos sociais”. Todavia, autores destacam distintos pontos vista relativos aos movimentos sociais, pois, para uns representam a superação da dominação capitalista e a perspectiva de uma nova sociabilidade: outros, como GONH (2010) acreditam que os movimentos sociais configuram ações coletivas de caráter sociopolítico, articulado em um campo de força política carregada de intenções e ideologias reivindicatórias. Neste sentido trata-se de

uma visão de movimento social distanciado de uma concepção classista e de um projeto global de sociedade, voltada para a subjetividade, em si, poderia expressar uma preocupação com a condição do indivíduo. Entretanto, essa visão de particularizar e individualizar os movimentos, sem levar em consideração que a própria subjetividade e individualidade apresentam-se contextualizadas numa teia de relações sociais, em que a grande maioria dos indivíduos encontra-se explorados pela lógica do capital, e que qualquer movimento, que não tenha claros objetivos para além da ruptura com a



exploração, podem ser absorvidos pela institucionalidade e, mesmo, assimilados como mantenedores em última instância de uma ilusória participação social na estrutura do poder (SIQUEIRA 2002, p.05).

De acordo com as opiniões da autora os movimentos sociais ainda que vislumbrem os espaços de reivindicação e apresentem novas propostas de ações sociais, estão sobremaneira, imbricados pelo poder da esfera governante. Em contrapartida, as discussões estabelecidas pelos representantes da classe que luta por melhorias são de substancial relevância para a exposição de ideias não somente subjugadas ao poder do estado.

Com o passar do tempo, a configuração dos movimentos sociais sofre alterações, e o que era paradigma ganha novo contorno: surgem os novos movimentos sociais qualificados pela ilusória participação social na estrutura do poder, atrelados ao sentido de omnilateralidade conforme preceitos do sociólogo Karl Marx, ou seja, o desenvolvimento da universalidade do ser juntamente com sua consciência crítica e auto-emancipatória. Ainda segundo autora:

Os “novos” movimentos sociais para possibilitarem aos indivíduos a sociabilidade coletiva e plena de sentido necessitam construir e desenvolver ações para além das formas atuais de sociabilidade capitalistas, questionando a ordem do capital, não se perdendo no campo de ações fenomênicas, imediatas e particularizadas. Essas ações são importantes na medida em que estiverem vinculadas a um projeto mais amplo de sociedade, que se constitua em alternativa ao capitalismo (Siqueira, 2002, p. 06).

Para Siqueira os movimentos sociais conquistariam espaços, caso se desvinculasse do sistema capitalista. Assim, a estudiosa pode ser concebida como pertencente ao grupo de pensadores que entende o capitalismo como premissa para a permanente divisão de classes e a disparidades sociais. Entretanto, alguns pesquisadores defendem a vertente em que se insere o clássico sociólogo Marx



(1979), qual seja a de que os movimentos sociais caracterizam o arranjo de classes que sobrevivem do trabalho e que, por sua vez, lutam por novas formas de organização e mobilidade social, sendo uma maneira do proletariado manifestar e buscar alternativas para as formas históricas de aglutinação e centralização do poder.

A partir desse contexto, é possível vislumbrarmos processos de mudança referentes à relação trabalhador/patrão: a revolução industrial, fordismo, taylorismo, toyotismo, acumulação flexível, neoliberalismo, globalização e a mundialização do capital. Entretanto, as contradições e desigualdades sociais ainda permaneceram nesses contextos, a despeito das eminentes transformações no âmbito da economia e do mercado capitalista.

Atualmente, o imperativo capitalista pressupõe a subordinação do sistema educacional às condições do mercado a partir de uma justaposição da ideologia neoliberal. No cotidiano escolar, é perceptível a reprodução de valores de uma sociedade programada para se qualificar e competir entre si. Além disso, a escola, até pouco tempo cumpria seu papel prosaico de alfabetizar, em detrimento de uma formação crítica e participativa. Os educandos retratavam a passividade correlata aos fatos e situações, sempre “acomodados” e programados para reproduzirem os conhecimentos sem opinar e/ou questionar.

Também num panorama recente, que se estende até os dias atuais, houve manifestações populares e reivindicações de mudanças sociais e políticas. Os novos movimentos sociais surgem através das vertentes como a feminista, a homossexualista, a ambientalista, a racial, o movimento dos trabalhadores sem terra, dentre tantos outros (SIQUEIRA, 2002). A partir dessas circunstâncias paradoxais, é impossível relatarmos sobre os movimentos sociais conjecturados na escola, sem antes questionarmos o motivo pelo qual até poucas



décadas a escola permaneceu calada e passiva diante da imposição do sistema educacional. Assim sendo, como retratar a interação dos docentes com os movimentos sociais? Há ainda hoje uma visão deturpada da realidade social desses movimentos? Como consiste de fato a participação em movimentos emancipatórios? São múltiplas as inquietações.

A escola, que deveria ser o espaço da construção de novas ideias e ações críticas concernentes à realidade sociocultural, é fortemente marcada por amarras advindas do contexto histórico caracterizado pela hierarquização das classes sociais. Nos últimos anos a postura da escola e dos seus atores pouco mudou. Essa pequena transformação advém justamente do processo de discussão e implantação de princípios da gestão democrática vinculados na construção efetiva dos Projetos Político Pedagógicos, que ocorrem em espaços pautados no diálogo das várias esferas que compõem o universo escolar.

No que tange especificamente aos movimentos sociais, no contexto das escolas do município de Turmalina, situada no nordeste do estado de Minas Gerais, região do Alto Vale do Jequitinhonha, bem como em seu entorno, são identificadas por educadores, analistas educacionais / pesquisadores e técnicos do Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica-CAV algumas articulações brandas, ações isoladas, geralmente dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, em busca da valorização do campo e da cultura local, articuladas às condições dignas de permanência do homem no campo. Nesse contexto, a sociedade presencia a efervescência das Escolas Família Escolas Família Agrícolas - EFA's e, a implantação do Programa Escola Ativa, que prevê a valorização das turmas multisseriadas - uma realidade das escolas do campo -, e sobretudo da participação da criança nos colegiados estudantis,



assembleias gerais, comitês de organização cultural, ambiental e estrutural.

Nesse âmbito, temos percebido que as escolas têm conquistado gradativamente a participação efetiva dos pais e mães nas oficinas diagnósticas para construção dos Projetos Político Pedagógicos - PPP's, nas reuniões colegiadas, e nas pesquisas para reorientação das ações pedagógicas. Todavia, é pertinente enfatizarmos que o processo é bastante moroso, mesmo porque há bastante aprendizado para ser incorporado pelos atores educacionais que possuem como parâmetro as lutas incessantes dos movimentos sociais. Assim,

Para os movimentos sociais, tanto de luta pela terra quanto de melhores condições de vida para as populações do campo, em seus diferentes segmentos, a educação, e a escolarização têm função social estratégica na afirmação de sua identidade e para a formulação de um novo projeto social de campo. É neste sentido que a SECAD/MEC vem elaborando a política de Educação do Campo (Projeto Base Programa Escola Ativa, p.18, 2010).

A despeito de tantas dificuldades enfrentadas pelos movimentos sociais emergem algumas conquistas da Educação do Campo, principalmente no que concerne a luta dos movimentos sociais em prol da implantação de políticas públicas e projetos adequados à realidade local.

4 Políticas Públicas para a Educação do Campo

A luta social sobre a qual nos debruçamos consiste em construir uma Educação do Campo de qualidade, de modo que garanta mudança na postura dos educandos por meio de aprendizagens significativas, embasadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo que, por sua vez, prescreve



o reconhecimento do modo de vida social e o de utilização do espaço do campo como primordiais em sua diversidade para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira. Essa postura já está disposta na Lei 9394/96, na Lei 9424/96 e na Lei 10172/0, que aprovam o Plano Nacional de Educação, além do parecer CNE/CEB 36/ 2001 que resolve e institui as diretrizes norteadoras para a Educação do Campo.

Assim sendo, o processo educativo deve ser compreendido como uma prática de liberdade que contribui para os processos de transformações sociais e possibilita a intervenção consciente do sujeito no processo histórico. Dessa forma o entendimento do trabalho é fundamental para a sistematização das relações sociais e visto como base transformadora da natureza, além da produção de bens materiais e não materiais como o saber, a tecnologia, o alimento, o abrigo e, a arte - necessários para a vida humana. Nessa perspectiva, trabalho e educação no campo são complementares, se integram e dão significado ao processo de trabalhar e estudar, concebendo condições para a autonomia econômica e intelectual dos educandos.

Compreendemos, pois, que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, produzem cultura e arte, fazem parte de grupos, de gêneros, de raças, etnias e de classes sociais diferenciadas, portanto, o currículo e o processo de ensinar e aprender são pensados a partir da multiplicidade cultural, pautando-se na construção e reconstrução do fazer histórico, simbólico e pedagógico no âmbito escolar, familiar e comunitário. Não obstante, a sala de aula, que é um espaço específico de análise e síntese das aprendizagens se configura no local do encontro das diferenças, onde se produzem novas formas de ver, estar e se



relacionar com o mundo.

Paralelo às mudanças de paradigmas socioeducacionais, as políticas públicas viabilizadas pela atual conjuntura governamental caracterizam o encaminhamento e consolidação de diversos programas e projetos propostos pelas esferas federais e estaduais, cujo objetivo, perpassa pelo crivo da intervenção sistemática no processo de ensino e aprendizagem, a fim de garantir qualidade educacional para os cidadãos. Estes programas articulados pelo governo federal pressupõem a descentralização de ações, tendo em vista a disseminação de políticas educacionais vinculadas aos pressupostos de mudanças na qualidade do cenário educacional. Não obstante, questionamentos emergem na esfera educacional relativos às condições de operacionalização, execução e articulação dos entes federados, ou seja, União, Estados e Municípios. É impositivo destacarmos que ao retratar as políticas e gestão da educação no Brasil, verificamos que as mesmas são demasiadamente marcadas pela descontinuidade das ações, bem como sua otimização e organicidade não se efetivam nos sistemas de ensino que abrangem desde a modalidade da educação infantil ao ensino médio, compreendendo assim, a educação básica brasileira.

Na década de 90, por exemplo, ocorre a disseminação nos educandários do nosso país dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) advindos da ideia de nortear as propostas curriculares de maneira holística: também se destaca o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), proferido por meio da intenção de articular o processo de democratização da escola seguindo a lógica de dinamizar e capacitar os atores educacionais no tocante aos aspectos técnicos e pedagógicos. Por outro lado, identificamos a implantação de estratégias de distribuição dos recursos financeiros para as escolas a partir da configuração do Programa Dinheiro Direto na Escola



(PDDE), caracterizado por viabilizar recursos a serem gastos com materiais permanentes e de consumo, incitando a promoção de melhorias na infraestrutura, manutenção, conservação, formação continuada dos profissionais, efetivação do projeto político pedagógico com vistas em alcançar melhores índices no processo de ensino/aprendizagem e avaliações internas e sistêmicas. No que se refere ao Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), constituído para atender às regiões norte, nordeste e centro-oeste do país, objetivou-se promover ações direcionadas para as escolas do ensino fundamental, fomentando processos de apoio à gestão educacional que possuíam com direcionamento ações eficazes que focalizavam as práticas de gestão escolar.

Por conseguinte, intrínseca é a relação da implantação destes programas com as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, tanto quanto desafiadora. Nos últimos anos, emerge paulatinamente o processo de redemocratização da educação, atrelado à ampliação do ensino fundamental de oito anos para nove anos, que leva a uma alteração do regimento interno da escola para atender a perspectiva dos ciclos de ensino e aprendizagem, e executar as prescrições da Lei 11.494 de 2007, referentes ao Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

No tocante ao Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, destacamos que as ações têm sido cada vez mais dinâmicas, baseadas em planejamentos, monitoramento e, articulações eficazes, através do programa. Em 2008, o município de Turmalina - MG, por meio de assinatura de adesões, proferiu acordos educacionais com o Ministério da Educação, e concomitantemente, por meio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), construiu coletivamente o Plano de Ações



Articuladas – PAR, norteador de ações exequíveis e pontuais que perpassam desde a gestão escolar, a construção coletiva dos PPP, a formação continuada, melhorias na infra-estrutura, aprimoramento e sistematização do trabalho pedagógico. O Programa Escola Ativa preconizou a implantação de metodologias diferenciadas para as escolas inseridas no campo com turmas multisseriadas com o intuito de promover a participação do estudante do campo em colegiados estudantis, assembleias, de forma que vivencie princípios de emancipação na sociedade, bem como a valorização da cultura local.

5 Retrato Atual das Escolas do Campo de Turmalina - MG

Em 2010, o município de Turmalina – MG possuía quinze escolas do campo, sendo que doze delas atendiam a classes multisseriadas com base nos dados do Educacenso e Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação, advindos escrituração escolar. Nos últimos anos, vivenciamos o processo de nucleação das escolas do campo que acolhiam as turmas multisseriadas com a justificativa de reduzir gastos educacionais. Tal ação contrária às ideias do Programa Escola Ativa, a nucleação, ocorreu especificamente no ano de 1996, segundo informações advindas da escrituração escolar e das atas de reuniões do Conselho Municipal de Educação, sendo nucleadas sete escolas da Rede municipal de Educação de Turmalina. As seguintes comunidades são respectivamente: Bigode, Olhos D'água, Barreiro - que foram para a Escola Municipal Josefina Procópio: Boa Vista, Cabeceira, São Miguel e Leão - são as comunidades das escolas que foram nucleadas para a Escola Municipal Barão do Rio Branco. Ainda no ano de 2009, foram aglomerados os alunos da comunidade da Jacuba da Ponte do



Funil para a Escola Municipal Afonso Pena. Também é válido ressaltar que as respectivas escolas do campo foram extintas: E.M. Machado de Assis (Povoado Bigode), E. M. Castro Alves (Povoado Roseiras), E.M. Bárbara Heliadora (Povoado de Roseiras), E.M.São José (Povoado Macuge), E.M. Felipe Rocha (Povoado Imburamas), E.M. Milton Campos (Povoado Olhos D' Água), E.M.Presidente Castelo Branco (Povoado Desejada), E.M. Presidente Costa e Silva (-Povoado Bocaina), E.M.Wilson Machado (Povoado Gangorinha) e E.M.Luis Orsine.

Não obstante, naquele período totalizava-se uma equipe de 70 professores que trabalhavam nas Escolas do Campo, sendo que 17 deles atuavam com turmas multisseriadas. Destes professores que ministravam aulas nas turmas multisseriadas, 10 residem na cidade e 7 no campo. Quanto à formação desses professores constituía um total de 11 com ensino superior completo e 6 estão em processo de formação superior. Esses professores utilizavam o mesmo transporte que os alunos, ou seja, ônibus e vans do município.

Conforme relatos dos professores e acompanhamento técnico / pedagógico, as escolas da rede municipal situadas no campo se encontravam com a infraestrutura precária, uma vez que necessitavam de reformas por causa das rachaduras nas paredes, pinturas, cadeados nas janelas, cortinas, bibliotecas mais equipadas, e que necessitavam também de armários, estantes, carteiras e cadeiras para as salas de aula, TV e DVD, computadores, som, máquina de xerox, material esportivo (cordas, cones, arcos, colchonetes, tapetes, peteca, dama, xadrez, bolas de futebol, handebol, vôlei e basquete, ping-pong, boliche, rede, sacos, dominó), livros didáticos específicos para a metodologia das classes multisseriadas, literários infantis, materiais didático-pedagógicos como ábaco educativo, material dourado, esqueleto



móvel, jogos de alfabetização e que envolvam adição e subtração, mapas, planetário, dentre outros instrumentos que dinamizam a aprendizagem na escola.

Ainda assim estas escolas do campo não possuíam água encanada nem rede de esgoto, sendo, por exemplo, que uma escola que atende cerca de 10 alunos, possuía apenas banheiro de fossa. Os professores que trabalhavam nas classes multisseriadas encontravam diversas dificuldades para alcançar uma aprendizagem significativa. Relataram que a organização do tempo escolar para essas turmas deve ser diferenciada, e, apontaram a suma necessidade de um material didático pedagógico específico. Ainda sinalizaram que alguns alunos ficam sempre prejudicados no decorrer do ano letivo. Portanto, este é o retrato do desafio para com as escolas do campo em Turmalina.

6 Metodologia do Programa Escola Ativa

Ao adotar as estratégias metodológicas do Programa Escola Ativa, busca-se estimular de novas relações entre pessoas e natureza pautadas nos princípios da sustentabilidade. Portanto, este se constitui em um Programa criado para atender as demandas das classes multisseriadas, cujos pressupostos denotam a cooperação, a comparação e a troca de experiências. Ao professor da turma compete estar capacitado quanto às metodologias do programa, um conjunto de seis módulos, totalizando 240 horas de formação específica, a fim de que ressignifique a própria prática pedagógica, oportunizando aulas significativas para cada educando. Ele é o articulador do processo de aprendizagem, todavia, o estudante de uma série mais avançada torna-se o monitor daqueles que apresentam maiores dificuldades, visto que integra um espaço



em se privilegia os trabalhos em grupo. Cada grupo possui o seu monitor, e além deste, o educador que, também estimula do desenvolvimento da oralidade, auxilia na busca de resposta e solução de problemas através de pesquisas, possibilita ao educando adquirir autonomia e responsabilidade tanto dos trabalhos em grupos quanto nas tarefas individuais.

No que se refere aos elementos curriculares, o Programa Escola Ativa propõe a utilização de cadernos de aprendizagem, ou seja, livros didáticos específicos para atender a realidade da classe multisseriada, em que o estudante desenvolve suas atividades em sala de aula a partir da relação entre o conhecimento prévio e o científico. Assim sendo, “o livro do estudante auxilia, o trabalho simultâneo do educador com as várias séries” (Projeto Base, 2010, p.31).

É relevante ressaltarmos que o livro didático específico para as turmas multisseriadas não é o único instrumento para se ensinar, podendo o educador complementar sua aula com outros recursos metodológicos, inclusive com o livro didático do ensino regular, quando houver necessidade. A estrutura organizacional dos cadernos de aprendizagem é formatada por *atividades básicas* que exploram os conhecimentos preliminares através de abordagens da vivência do educando; *atividades práticas*, que possibilitam o aprofundamento dos conteúdos, momento de relacionar a teoria e a prática, confrontar saberes e construir novos conhecimentos; *atividade de aplicação e compromisso* que implica na articulação dos conhecimentos consolidados pela criança através da realização das atividades contidas nas seções A, B, C - assim o educador perceberá se o educando tem conseguido pensar relacionar o conhecimento construído no ambiente escolar com a realidade vivida na seja na escola, família ou comunidade.

Os Cantinhos de Aprendizagem configuram outra estratégia



metodológica do Programa Escola Ativa: são espaços construídos coletivamente, com efetiva participação das crianças, educadores e famílias. Nesse sentido, o processo de ensino/aprendizagem torna-se mais dinâmico, planejado, e gera frutos de pesquisas que compõem e oferecem subsídios para as aulas teóricas por meio de experiências, comparações, análise de resultados. Para a construção dos cantinhos, os estudantes utilizam do acervo de livros, cartazes, *folders*, jornal, enciclopédias, objetos sócio-culturais, mapas, croquis, plantas, fotos, informações sobre o planeta Terra, animais, água, além de gráficos, tabelas, e resultados contidos nas pesquisas desenvolvidas no decorrer do ano letivo. Eles são espaços para se promover a aprendizagem significativa e interdisciplinar.

Outro instrumento metodológico é o *Colegiado Estudantil*, que se configura em uma organização dos estudantes para a atuação nos comitês de recreação, pesquisa, meio ambiente, cultura e história, estrutura e organização do ambiente escolar, comunicação entre a escola e comunidade, e pressupõe a participação e envolvimento dos educandos em todas as ações da escola, bem como permite o fortalecimento dos princípios da gestão democrática, estimulando a auto-organização, a tomada de decisões coletivas. A participação no colegiado estudantil oportuniza sobremaneira, a reflexão a respeito da sociedade, comunidade, escola, e também sobre os direitos e deveres dos cidadãos, ou seja, almeja formar sujeitos com consciência política e crítica. Além disso, os estudantes percebem que a participação e opinião são importantes para a construção de uma comunidade do campo mais sustentável e digna de se viver. Participam, portanto, de assembleias com os pais, reuniões colegiadas compostas por pais e mães, diretor, educador, cantineiras, secretário escolar, bem como da organização sistemática das aulas através dos comitês.



O Programa Escola Ativa, sobretudo, implica na participação e *interação entre escola e comunidade local*, adotando, para tanto, uma postura metodológica que incentive esse processo de construção do conhecimento e do Projeto Político Pedagógico - PPP, coletivos e conscientes, permitindo à comunidade e à família serem sujeitos ativos na escola. A interação comunidade/escola é articulada por meio da caixa de sugestões, participação na pesquisa da história da comunidade que, por sua vez, conceberá a monografia da comunidade, o croqui da comunidade, o quadro de produção de alimentos e árvores diversificadas.

O *Microcentro* também é uma estratégia do Programa Escola Ativa, organizado mensalmente, é um espaço no qual os educadores através da rede de conhecimentos consolidados trocam suas experiências, discutem temas, relatam suas práticas pedagógicas em sala de aula, apontam falhas e acertos concernentes à aplicação das metodologias do programa. Assim sendo, o *microcentro* estabelece o espaço para se teorizar, estudar, debater, e auto-avaliar o processo de ensino/aprendizagem nas turmas multisseriadas.

Ainda é relevante mencionar que as escolas que participam do Programa Escola Ativa recebem a coleção de livros didáticos específicos compostos respectivamente de: alfabetização e letramento (1º ao 3º ano), Língua Portuguesa (4º e 5º ano), Matemática História, Geografia e Ciências Naturais (1º ao 5º ano). O educador, por sua vez, recebe o caderno de orientações pedagógicas para a formação de educadores do Programa Escola Ativa e os cadernos de orientações didático/pedagógicas referentes a cada conteúdo específico. O Ministério da Educação – MEC, preocupado em melhorar a estrutura organizacional das escolas do campo participantes do referido programa, disponibiliza um kit pedagógico

composto pelos seguintes materiais: globo terrestre, bússola, esqueleto humano, régua, esquadro, compasso, transferidor, alfabeto móvel cursivo e *script*, jogo da memória de sílabas, ábaco vertical aberto, material pedagógico dourado, tangram, jogo de números com pinos emborrachados, jogo alfa-numérico, bloco lógico, jogo de xadrez. Além de ofertar, por meio da parceria MEC/Universidades Federais, a formação continuada para os educadores, capacitando dois técnicos na área pedagógica dos municípios, que, por sua vez, serão os multiplicadores e coordenadores do acompanhamento pedagógico nas escolas do campo.

7 Programa Escola Ativa 1ª Fase: Formação dos Educadores

O primeiro desafio do processo de implantação do Programa com ênfase na formação continuada dos professores foi o de repassar os módulos de formação referentes ao Programa Escola Ativa no município de Turmalina. Não obstante, os módulos de capacitações tornaram-se espaços de discussão, embates, críticas e *re*-construção de saberes e conhecimentos arraigados, possibilitando a reflexão efetiva e ativa da prática pedagógica. Assim, seguem os relatos da dinamização desses momentos enriquecedores.

O repasse do primeiro módulo do Programa Escola Ativa foi realizado no período de 03 a 07 de agosto de 2009, especificamente no município de Turmalina, orientado e direcionado pelas coordenadoras pedagógicas. Para as reuniões foi utilizado o espaço escolar da Escola Família Agroindustrial de Turmalina / EFAT. Naquela semana foi despendida uma carga horária de 40 horas a fim de repassar com afinco o Programa Escola Ativa, em que se detalhou por meio das oficinas, as metodologias e procedimentos



de implementação do Programa nas escolas que atendem turmas multisseriadas, e teve como público alvo 17 professores (as) regentes dessas classes.

Quanto às metodologias utilizadas, nos apoiamos na explanação dos slides do programa especificando o histórico da educação do campo e o contexto do Programa Escola Ativa no Brasil, mística de apresentação e envolvimento, debates, mesa redonda, trabalhos em grupos. Ainda, pontuamos outras ações como oficinas sobre: lema e tema dos grupos, livro de atas e combinados, ficha de controle de presença, caixa de sugestões, caixa de compromissos, formação dos comitês (cultural, meio ambiente, comunicação, recreação). Também se realizou a leitura compartilhada da apostila relativa ao contexto histórico do Programa. Trabalhos em grupos foram apresentados e dinamizamos oficinas de montagem da monografia da comunidade, croqui da comunidade, ficha familiar e caderno de produção. Dando prosseguimento às atividades, ocorreram o estudo e a análise crítica dos cadernos de aprendizagem de linguagem, ciências naturais, história, geografia e matemática: posteriormente, os professores (as) montaram os cantinhos de aprendizagem com bastante criatividade. Enfim, apresentamos para a equipe de professores a metodologia dos cadernos de aprendizagem e o manuseio da Ficha de Avaliação da Aprendizagem – FAP, atentando para as orientações de utilização da mesma. Para encerrar, o comitê cultural fez uma exposição de um videoclipe contendo os aspectos culturais da cidade, da zona rural e das atividades do curso.

No que concerne à aceitação do grupo, a mesma foi satisfatória, sendo que os professores fizeram as atividades propostas com entusiasmo e análise crítica. Percebemos que o principal desafio é a adequação quanto à infraestrutura das escolas da zona rural, bem como a implantação do Programa Escola Ativa com disponibilidade



de recursos humanos para executá-lo de maneira eficiente e eficaz, ou seja, com apoio pedagógico exequível. Também uma melhor remuneração para os professores regentes das classes multisseriadas e vinculados ao Programa Escola Ativa e acesso a um material didático/pedagógico de qualidade para utilizar nas suas salas de aula. Além de uma melhor organização do tempo escolar, foi ressaltado que a carga horária vigente será insuficiente para executar de fato o que se prescreve o Programa Escola.

Na ocasião, destacamos que os objetivos futuros atinentes à implantação efetiva do Programa Escola Ativa almejavam que as mesmas fossem contempladas com os recursos para viabilizar e melhorar a infraestrutura daqueles espaços, além da prática pedagógica diferenciada e integrada com a participação efetiva e pontual da família na escola. Nessa perspectiva, é fato que o trabalho conjunto embasou a execução desse projeto com vistas no planejamento do MEC-a parceria da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG aliada à implantação do projeto pela Secretaria Municipal de Educação de Turmalina e o poder público municipal.

No que concerne ao repasse do Módulo II do Programa Escola Ativa, o mesmo realizou-se no período de 01 a 05 de dezembro de 2009, no município de Turmalina - MG. Utilizou-se o espaço escolar do Clube SAT – Sociedade dos Amigos de Turmalina. Naquela semana foi despendida uma carga horária de 40 horas a fim de repassar com afinco tal módulo referente ao Programa Escola Ativa. Num primeiro momento foi feita uma dinâmica de acolhimento com os cursistas, revisão do repasse das oficinas, as metodologias e procedimentos de implementação do Programa Escola Ativa referentes ao módulo I. Na ocasião, o público alvo deste módulo foi representado por 23 professores (as) regentes das classes de multi-idades.

As metodologias do repasse foram: estudo dirigido, exposição



de vídeo documentários povos do campo, apresentação em forma de palestra sobre a educação do campo, suas diretrizes e conquistas, mesa redonda que abordou os movimentos sociais, trabalhos em grupos sobre índices da educação do campo, exposição do filme “O jarro”⁴, com posterior análise e debate, proposta de realização de sinopse do filme, apresentação dos slides “O berço da desigualdade”⁵ e reflexão, dinâmica de avaliação do encontro.

No que concerne à aceitação do grupo, a mesma foi mediana, conforme entendemos. Os professores (as) cursistas abordaram que as atividades do módulo poderiam ter sido mais dinâmicas e interativas, pois, em comparação ao primeiro módulo, perceberam que o segundo foi bastante teórico. Não obstante, os professores fizeram as atividades propostas com ânimo e análise crítica. Ainda teceram comentários críticos também em relação ao recebimento do material didático e dos *kits* pedagógicos para o ano seguinte. Também reivindicaram uma melhor remuneração para os professores regentes das classes multisseriadas e vinculados ao Programa Escola Ativa, além de acesso a um material didático/pedagógico de qualidade para utilizar nas suas salas de aula. Os objetivos futuros são referentes à implantação efetiva do Programa Escola Ativa em nossas escolas, com todas as metodologias, oficinas e microcentros.

A implementação do Programa Escola Ativa em nosso município desencadeou-se efetivamente em 2010, após a participação e envolvimento dos professores com as metodologias específicas do programa, aliado ao acompanhamento da equipe pedagógica. Nesse sentido, em fase de implantação e adequação aos novos procedimentos, as escolas do campo, diante desse projeto,

4 O filme retrata uma escola no meio do deserto e o jarro que servia para as crianças matarem a sede se trinca e gera reações diferentes nas pessoas da aldeia.

5 Título do livro do fotógrafo Sebastião Salgado e do ex-ministro da Educação Cristovam Buarque lançado pela UNESCO.



buscaram trabalhar respectivamente: com o lema e música das turmas, a caixa de sugestões, os cantinhos de aprendizagem, a ficha familiar, ficha de controle de presença, ficha da produção agrícola, os comitês de recreação cultural, do meio ambiente, organização e infraestrutura, o colegiado estudantil, assembleia geral com pais e comunidade escolar e croqui da comunidade.

Quanto à realização dos microcentros, apenas um encontro foi realizado, cujo objetivo foi o de consolidar as experiências referentes à metodologia do programa. O acompanhamento da prática pedagógica configura-se de maneira sistemática e se organiza semanalmente através do trabalho da equipe de apoio pedagógico aos professores.

O Módulo III foi repassado para 21 professores regentes das turmas de multidades durante uma semana de 08 a 12 de março, com carga horária de 40 horas. Utilizou-se o espaço para encontros e eventos da Escola Família Agroindustrial de Turmalina – EFAT. A dinamização do repasse transcorreu tranquilamente, sendo primeiramente realizada uma palestra sobre a alfabetização e letramento a partir de slides que apontavam a fundamentação teórica da alfabetização, seguida da palestra e debate sobre as capacidades de leitura. No 2º dia os professores fizeram a oficina prática de capacidades de leitura aliada à sequência didática em leitura e também houve a exposição de slides sobre o perfil e nível de alfabetização dos alunos advindos das turmas de multidades: posteriormente, repassamos a palestra e a metodologia da sequência didática em produção de texto, exposição do filme “Abril Despedaçado”⁶, seguida da oficina prática na qual os professores produziram suas resenhas do filme e-, reescreveram-

6 Filme que aborda o contexto de disputa por terras entre duas famílias que balizam as suas atitudes na vingança de morte.



na obedecendo a sequência didática relativa ao gênero trabalhado. Para finalizar, houve a exposição de slides sobre o eixo da reflexão linguística, abordando como trabalhar ortografia e gramática. Para complementar, apresentamos ainda os slides sobre indicação literária dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

Os professores tiveram a oportunidade de avaliar o módulo III - por meio de uma dinâmica de avaliação, momento em que apontaram que o mesmo foi proveitoso, esclarecedor, que possibilitou a reflexão da prática pedagógica e instigou a mudança de postura em sala de aula, entretanto, sinalizaram algumas preocupações com relação à demora da entrega dos materiais didático-pedagógicos, bem como dos livros específicos para as turmas de multi-idades. Quanto às metodologias do programa, os professores pontuaram que estavam se organizando para implementá-las efetivamente, alguns mostraram-se resistentes, atribuindo o exercício como mais uma sobrecarga de trabalho. Contudo, percebemos que as dificuldades são constantes, ou seja, a falta de infraestrutura adequada das escolas do campo, a falta de materiais de consumo e permanentes, para melhor dinamização das aulas -, sem contar os baixos salários que sempre são alvo de reclamações.

O Módulo IV foi repassado para 28 professores regentes das turmas de multi-idades durante uma semana de 03 a 07 de maio, com carga horária de 40 horas. Utilizou-se o espaço para encontros e eventos da APLAMT- Associação e Promoção do Menor e Lavrador de Turmalina. O repasse transcorreu de maneira coesa, sendo que primeiramente foi feita a apresentação de um vídeo para reflexão chamado “Vida Maria”⁷: esse foi um momento em que os professores

7 Curta metragem que aponta a realidade de muitas crianças assoladas pela seca nordestina e inseridas no trabalho infantil; Maria busca, mesmo diante das adversidades, conhecer as letras buscando o conhecimento mesmo a contra gosto da sua mãe.



comentaram suas impressões sobre o vídeo, relacionando-o com as dificuldades vivenciadas na educação do campo. Em seguida, foi feita palestra sobre as Tendências da Matemática aliada à oficina de matemática, de modo que proporcionasse aos professores vivenciarem atividades práticas que deverão ser utilizadas em sala de aula. No segundo momento, trabalhamos com os professores no que diz respeito à construção do Projeto Político Pedagógico das escolas, ressaltando que o mesmo deve ser elaborado coletivamente. Sendo assim, este foi um tema abordado em todos os dias do treinamento, sendo que processualmente discutiu-se a cada dia sobre a concretização desse documento legal.

Dando seguimento, ministramos a Oficina de Ciências para os professores de maneira a oportunizar atividades práticas como comparar massa, grama e densidade, fotografias do meio ambiente para se detalhar a percepção do mesmo, caminhada ecológica e análise do lago. Ainda, análise do solo e sua permeabilidade, bem como atividades práticas para perceber a presença da pressão atmosférica.

Houve momentos de dedicados à Oficina de Teatro, em que ensinamos maneiras simples e fáceis de trabalhar o teatro na escola, além do relaxamento e da concentração. Também os professores vivenciaram o Teatro do Oprimido de Augusto Boal⁸, *teatrando* como “*espectoator*”, ou seja, o espectador intervindo no momento da atuação teatral que lhe indigna.

No tocante à Oficina de Cinema, repassamos a fundamentação teórica e histórica do cinema e realizamos oficina em que os professores apresentaram seus filmes prediletos, justificando, e também trocando a indicação com os demais colegas. Os professores avaliaram o módulo IV, por meio de conversas: ao final de cada dia

8 Augusto Boal-teatrologista que desenvolveu através deste livro técnicas de dramatização que possibilitam as classes menos favorecidas a transformarem a realidade por meio do diálogo e do teatro.



de curso momento em que apontaram que o mesmo foi proveitoso, dinâmico, ressaltaram também as atividades práticas como essenciais, e esclarecedoras, possibilitando a reflexão da prática pedagógica e instigando a mudança de postura em sala de aula.

Todavia, ainda permanecem preocupados com a demora dos livros específicos para as turmas de multi-idades. Quanto às metodologias do programa, professores mencionam que estão implementadas efetivamente, a despeito de outros que mostram resistência atribuindo a mais uma sobrecarga de trabalho, quais apresentaram queixa em relação às melhorias salariais.

O Módulo V realizou-se nos dias 01, 02, 03 e 04 de setembro de 2010, repassado para 29 professores (as), no espaço escolar da Escola Municipal São João Batista, totalizando 40 horas. No primeiro momento, explanamos sobre a Gestão escolar e trabalho docente a partir de exposição de slides atrelados a discussões sobre as condições de trabalho e o tempo dedicado, tendo como metodologia a oficina de análise do relógio- na qual se discrimina o tempo dispendido diariamente com o trabalho, considerando a atividade dentro e fora da sala de aula. Por conseguinte, apresentamos a problemática da voz, que por sua vez, é um dos instrumentos principais de trabalho do educador: a fim de efetivar este momento, convidamos uma fonoaudióloga para explanar sobre as condições, prevenções e cuidado com a voz; ao final, distribuiu-se um *folder* de orientação para os professores (as).

Dando prosseguimento, abordamos o tema “Linha do tempo – uma reconstrução coletiva da história das políticas e dos marcos legais da educação do campo” utilizando do recurso da leitura circular, de debates, e trabalhos em grupos, momento em que os cursistas montaram a linha do tempo pré-LDB e pós-LDB. Além disto, estabelecemos uma discussão a respeito das conquistas



e lutas dos movimentos sociais em prol da efetivação de uma educação do campo de qualidade.

Para finalizar o repasse do módulo, trabalhamos com a exposição de slides referentes à temática Gestão Democrática e à relação família-escola. Sendo assim, foi proposto aos grupos um exercício de reflexão a partir de diversas palavras, dentre as quais destacam os: gestão democrática, participação, comunidade, comprometimento, coletividade, escola, família. A partir dessas práticas, sugerimos a desconstrução de ideologias e ideias vinculadas as instituições sociais formadoras, ou seja, família, escola, grupos sociais e comunidade.

A equipe de cursistas do Programa Escola Ativa, ou seja, os professores, avaliaram o módulo V - por meio de conversas e ao final de cada dia de curso, momento em que abalizaram que o mesmo foi positivo. Todavia, ressaltaram o anseio de propostas de atividades práticas, pontuando que as mesmas são primordiais e norteadoras, pois perceberam que este último módulo fora mais teórico.

O repasse do Módulo VI foi realizado na Escola Municipal São João Batista, durante os dias 29 e 30 de setembro e 01 de outubro. Estavam presentes 29 professores que ministram aulas nas turmas de multi-idade. O módulo foi norteado pelas orientadoras e multiplicadoras do Programa Escola Ativa no município, que, por sua vez, participaram de seis módulos do Curso de Formação ministrado pela UFMG. O tema em foco que norteou as discussões neste módulo foi a “Tecnologia da Comunicação e da Informação”. Num primeiro momento as tutoras permitiram que os cursistas relatassem sobre a ideia e conhecimentos preliminares que os mesmos possuíam sobre as tecnologias. A maioria mencionou que a tecnologia associa-se ao desenvolvimento e técnicas da informatização e comunicação. A partir de então, iniciamos o repasse com a oficina “Tecnologia dos



Sentidos”, houve a leitura circular do texto *Tecnologia dos Sentidos* do autor Rubem Alves, que possibilitou a reflexão a respeito da utilização dos sentidos do corpo humano, bem como do aprender a fazer, as potencialidades e dificuldades enfrentadas pela escola e educadores no cotidiano escolar. Posteriormente, os integrantes dos grupos foram incitados a exercitarem todos os sentidos do corpo humano (audição, visão, olfato, tato, fala, paladar): ressaltamos que para cada sentido usou-se uma estratégia diferenciada e para refletir sobre o paladar e o reconhecimento dos sabores, foi feita uma salada de frutas, (além disso, discutimos sobre a diversidade de frutas, cada qual com sua função e vitaminas que contribuem para a saúde humana, tecemos a analogia entre as tecnologias do nosso corpo, ou seja, os órgãos do sentido que nos despertam para as ações do dia-a-dia e as relações com os outros, além das novas tecnologias da informação da comunicação, que somente possuem valor pedagógico se bem utilizadas. Em síntese, buscamos questionar de que adiantam tantos recursos e maquinários se o educador não compreende de fato as metodologias. Ao final da oficina, os professores teceram comentários sobre o processo de desconstrução da ideia de que a tecnologia caracteriza-se restritamente ao uso de recursos e pormenores da multimídia, e concluíram que o corpo humano também é uma grande ferramenta tecnológica a ser utilizada e explorada em sala de aula.

No segundo dia, o repasse transcorreu por meio da apresentação de slides sobre a tecnologia na perspectiva econômica - “As transformações no processo de trabalho e a diferenciação entre objetos culturais e técnicos” e, logo em seguida, exposição de slides a respeito do potencial de aprendizagem e interação no ciberespaço: as aulas expositivas ocorreram permeadas de debates e discussões.

No terceiro dia de repasse, apresentamos os slides *Tecnologias da*



informação e comunicação, momento em que desencadeou outras reflexões sobre conhecimento ou informação. Posteriormente, os cursistas fizeram uma atividade prática sobre as mídias impressas – Fanzines⁹. Em seguida, houve a exposição do vídeo “Os Três Porquinhos” sendo propostas atividades de multimídias, espaço em que os professores tiveram o primeiro contato com o sistema Linux, trabalhando com slides, editor de textos, etc. Para finalizar realizamos a avaliação do módulo e da implantação do Programa Escola Ativa em nosso município. Logo após, ocorreu o momento de confraternização e encerramento do curso através da entrega de certificados aos professores.

Os professores avaliaram o módulo VI e também os demais através de relatos e observações ao final de cada dia de curso, momento em que abalizaram que o processo de formação foi benéfico, proveitoso, e, sobretudo, ressaltaram as inúmeras propostas do Programa que foram verdadeiramente cumpridas no âmbito das escolas do campo.

8 Considerações Finais

O caminho de estruturação de uma escola enquanto espaço socializador dos sujeitos transcorre atrelado a pressupostos emancipatórios e diferenciados. Projetar sonhos de uma comunidade do campo implica a construção sólida e desafiadora que se dinamiza concretamente pelo processo de re-significação de valores e posturas, acostumadas à passividade.

A escola e a educação do campo, vinculadas às diretrizes operacionais voltadas para a realidade e demandas locais,

9 São revistas que abordam temas não preconceituosos, nela encontram-se histórias em quadrinhos, músicas, poesia, feminismo, cinema, dentre outros.



sobremaneira, propõem a implementação de uma educação que contemple as subjetividades e complexidades da comunidade, com o intuito da apropriação do saber escolar concomitante ao saber popular, visando reverter as questões reais de desigualdades sociais, educacionais historicamente construídas para os atores do campo.

Sendo assim, a concepção de escola que almejamos é pautada no processo de recuperar a identidade e valorizar a comunidade do campo na ação intrínseca de ser mais, ou seja, vinculada ao projeto de humanização de homens e mulheres do campo cuja participação é conscientizadora, e não mais opressora.

Contudo, as finalidades da escola prescrevem a garantia de uma educação do campo de qualidade que promova mudanças na vida dos educandos e da comunidade. Portanto, as ações do Programa Escola Ativa emergem de um contexto de luta política e social, advindo das conquistas dos movimentos sociais a fim de possibilitar à comunidade escolar a reflexão-ação resignificada, que propicie o desenvolvimento integral do ser humano.

Em linhas gerais, a implantação do Programa Escola Ativa em Turmalina – MG, a princípio, gerou a inquietação da equipe gestora e, dos educadores. Posteriormente, surgiram as críticas e os embates teóricos a respeito da metodologia do programa. *“Ensinar o meu aluno a participar? Como? Se os mesmos são passivos e possuem dificuldades de aprendizagem extremas?”*, relata uma professora em um dos módulos da capacitação.

Diante dessa realidade adversa, o processo transcorreu cumprindo com objetividade. Todavia, percebemos que a mudança de postura da maioria dos educadores foi um fator preponderante, o que, por sua vez, possibilitou a reflexão da prática e ainda a auto-avaliação do próprio trabalho enquanto educador do campo, tornado esses sujeitos mais inteirados do contexto histórico e



das processuais lutas dos movimentos sociais até se alcançar as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Hoje, outros tantos desafios surgem com a prática, porém, emerge de igual modo a luta e a convicção de que juntos alcançaremos os objetivos pautados pelo Programa Escola Ativa. Destarte, a luta incessante permanece.



9 Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação: *Programa Escola Ativa – Orientações Pedagógica para formação de educadores e educadoras*. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

FREIRE, Paulo. Prefácio à edição brasileira. In: SNYDERS, Georges. *Alunos felizes*. São Paulo: Paz e Terra, 1993. p. 9-10.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Cívicas no Brasil Contemporâneo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LIMA, Elvira Souza. *Ciclos de formação: uma organização do tempo escolar*. São Paulo: Editora Sobradinho 107, 2002.

Projeto Base Programa Escola Ativa - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

RIBEIRO, Vândiner. *O desafio do Projeto Político Pedagógico em escolas do Campo*. Minas Gerais: FAE/UFMG, 2010.

VEIGA, Ilma Passos. *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva*. Campinas: Papirus, 2002.



SIQUEIRA. S. Maria Marinho. *GT3- Movimentos sociais e Educação: “O papel dos movimentos sociais na construção de outra sociabilidade”* (FACED/UFC), ANPED, 2002.

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE PRESENTES NO CURSO PEDAGOGIA DA TERRA/MG E SEUS DESAFIOS



Eliana Aparecida Gonsaga¹
Adonia Antunes Prado²

1 Introdução

‘Que fazer? A realidade é assim mesmo’,
seria o discurso universal. Discurso
monótono, repetitivo, como a própria
existência humana. (...) Meu direito à raiva
pressupõe que, na experiência histórica
da qual participo, o amanhã não é algo
pré-dado, mas um desafio, um problema.
A minha raiva, minha justa ira, se funda
na minha revolta em face da negação do
direito de ‘ser mais’ inscrito na natureza
dos seres humanos. Não posso, por isso,
cruzar os braços fatalisticamente diante
da miséria, esvaziando, desta maneira,
minha responsabilidade no discurso cínico
e ‘morno’ que fala da impossibilidade de
mudar porque a realidade é mesmo assim
(FREIRE, 1996, p. 75 e 76).

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF)- Niterói-RJ.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ (UFRJ/RJ). Professora do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos (NEPP-DH) da UFRJ/RJ.



Estas palavras de Paulo Freire nos levam a refletir sobre a grande ousadia que foi a realização do curso Pedagogia da Terra em Minas Gerais, o primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil.

Diante do que “está dado”, como disse um dos educandos do curso e integrante do Setor Estadual de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Minas Gerais- MST/MG, não nos resta, senão, a alternativa da busca pela construção do novo, a construção de um caminho alternativo ao que é dado, ao que está posto.

Nesse sentido, o presente texto objetiva traçar um panorama do referido curso, tendo a preocupação de ressaltar as concepções de formação docente que o norteia. Ao longo desta narrativa abordaremos as principais características do curso Pedagogia da Terra em Minas Gerais, com destaque para os desafios enfrentados pelos sujeitos que o concretizaram (estudantes, professores, coordenadores e monitores de aprendizagem). Desafios esses que, no decorrer da realização do curso, deram lugar a um misto de superação e conquista de avanços significativos para que o mesmo pudesse chegar ao seu final com êxito e os objetivos alcançados.

Essa conquista faz parte de uma luta histórica pela Educação do Campo no Brasil, que remonta ao início do século XX, quando houve iniciativas tímidas do poder público no que refere às questões relacionadas à escolarização da população rural.

Assim sendo, este texto está organizado em três momentos: o primeiro, onde é feita uma breve abordagem acerca da gênese do curso Pedagogia da Terra no Brasil, o segundo, em que se apresenta a caracterização do curso Pedagogia da Terra em Minas Gerais, com suas concepções de formação docente e, por fim, o terceiro momento, onde são abordados os desafios que o norteou.



2 A Pedagogia da Terra

Pertencemos à Terra; somos filhos e filhas da Terra; somos Terra. Daí que homem vem de húmus. Viemos da Terra e a ela voltaremos. A terra não está à nossa frente como algo distinto de nós mesmos. Temos a Terra dentro de nós. Somos a própria Terra que na sua evolução chegou ao estágio de sentimento, de compreensão, de vontade, de responsabilidade e de veneração. Numa palavra: somos a Terra no seu momento de auto-realização e de autoconsciência (BOFF, 1999, p. 72 apud CALDART, 2000, p. 221).

Através das palavras de Leonardo Boff, Caldart (2000) discorre sobre a importância e o significado da terra para os trabalhadores inseridos no Movimento Sem Terra. Há entre os Sem Terra e a terra uma relação educativa, pois esta representa para os referidos trabalhadores uma terra de luta, de produção, de movimento e de sentimento (CALDART, 2000). Devido à identificação e dimensão educativa que a mesma representa para o Movimento, percebe-se aí uma relação pedagógica, que se converte para o que a autora chama de uma Pedagogia da Terra.

Pedagogia da Terra foi também o nome atribuído ao curso de formação de educadores do MST, que se constituía em mais uma das ações do Movimento na consolidação de sua proposta educativa. Trata-se de um curso de nível superior implementado em parceria com instituições federais de ensino superior e que já se consolidou em diversos estados brasileiros. Considerando a preocupação do Movimento com a educação das escolas de assentamento e acampamento, o objetivo do curso é formar educadores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ao passo que sua metodologia funciona em regime de alternância³.

³ A Pedagogia da Alternância é uma experiência trazida da França, na consolidação das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Todavia, adquiriu aqui as características próprias da realidade dos nossos camponeses.



Esta proposta se caracteriza pela alternância dos estudantes entre a escola e a propriedade onde vive ou, como no caso dos educadores do MST, entre o trabalho nas escolas de assentamento e o acampamento. A essência da Pedagogia da Alternância está no fato de a mesma proporcionar a troca de saberes entre o educador e o educando, bem como no aprimoramento dos saberes deste último, sobre seu conhecimento prático. Muito além do que idas e vindas da comunidade para a escola e da escola para a comunidade, a Pedagogia da Alternância se caracteriza por proporcionar a busca pela socialização do saber, a valorização da cultura popular, bem como o diálogo para um aprofundamento científico e aprimoramento desses saberes com vistas à transformação do meio. Dessa forma,

A alternância não significa apenas um alternar físico, um tempo na escola separado por um tempo em casa. (...) Este ir e vir deve representar algo mais profundo, está baseado em princípios fundamentais, em crenças de que a vida ensina mais do que a escola; que se aprende também na família, a partir da experiência do trabalho, da participação na comunidade, nas lutas, nas organizações, nos movimentos sociais, etc. Se o mundo nos ensina, talvez, ensina mais que a escola, cabe à escola se tornar um centro de organização, de articulação, de planejamento de uma série de atividades, unindo o que se aprende na vida com o que se aprende na escola. A Pedagogia da Alternância utiliza um método de aprendizagem que parte da prática para a teoria (RIBEIRO, BEGNAMI e BARBOSA, 2002, p. 21).

No Brasil, o método da Alternância tem sido um instrumento de grande relevância no sentido de resgatar os valores, costumes e modo de vida das famílias camponesas, inserindo-as num contexto em que se colocam como sujeitos transformadores e construtores de seu próprio meio. É o que fica evidenciado nas práticas das diversas experiências educativas do campo ancoradas no princípio



da Pedagogia da Alternância, apesar dos desafios que esta tem encontrado para se efetivar.

Analisando os escritos de Gramsci, Nosella (2004) nos elucida, argumentando, que a escola identifica o princípio educativo no mundo do trabalho humano, o que nos leva a perceber que ela não se configura como agente criador, mas sim aquela que reforça, que lapida tal princípio. Nesse sentido, a escola tem o caráter de mediadora e não mais, como se pensava, o de detentora de todo o conhecimento. Ela tem a função de aprimorar os conhecimentos dos sujeitos através da relação de troca de saberes.

Vale ressaltarmos também a importância de resgatar a história e o conhecimento dos educandos. Nesse caso, a proposta do curso Pedagogia da Terra, ao proporcionar aos educadores do MST uma formação baseada no entrelaçamento entre a teoria - as aulas do curso- e a prática - o retorno às escolas onde atuam, se efetiva positivamente, pois oferece a esses sujeitos a possibilidade de avaliarem e repensarem as próprias práticas.

Esse entrelaçamento teoria/prática se constitui na reflexão da prática por meio da teoria, um movimento que Paulo Freire (2005) chama de “práxis educativa”. Entende-se, pois, a partir dessa visão, que não basta apenas o conhecimento teórico: a proposta de educação do MST busca fazer a combinação da teoria com a prática, abarcando pressupostos que se efetivam no sentido de proporcionar aos sujeitos mecanismos para a elevação de sua consciência de classe. No caso das trabalhadoras e trabalhadores vinculados ao MST, esse pressuposto se aplica, por exemplo, no entendimento de que a conquista da terra não basta, sendo necessário, portanto, desencadear outras lutas para que tenham condições reais e dignas de vida.



3 O Curso Pedagogia da Terra em Minas Gerais

Em Minas Gerais, o MST firmou parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) visando consolidar o curso Pedagogia da Terra para atender os educadores desses movimentos, processo este iniciado em meados de 2004⁴.

O Movimento submeteu ao Conselho Universitário da UFMG a proposta de formação de educadores para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo a mesma aprovada sem maiores dificuldades. Considerando a abertura da referida instituição em acolher sua proposta educativa, o MST submeteu uma nova proposta - desta vez estendendo a formação de educadores para atuarem em turmas de 6º ao 9º anos. O Conselho Universitário não só aceitou, como também sugeriu outra proposta que atendesse também a formação de educadores para atuarem no Ensino Médio. Nesse sentido, o curso de formação, que antes seria para educadores das séries iniciais, passou a ser para toda a educação básica. Mediante essa abrangência, o curso recebeu uma nova denominação: Licenciatura em Educação do Campo, que teve início em novembro/2005 e término em fevereiro/2010, e foi instituído a partir de convênio entre a UFMG, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Minas Gerais - INCRA/MG e o Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Após a consolidação da parceria com a UFMG, houve a inserção dos demais movimentos sociais do estado, vinculados à Via Campesina⁵, quais sejam, Comissão Pastoral da Terra (CPT),

4 Fonte: Coordenação do Curso Pedagogia da Terra/UFMG

5 A Via Campesina é um movimento de caráter internacional, nascido em 1993, na Bélgica, composto por camponeses, pequenos e médios agricultores, indígenas e sem terra de todo o mundo. O Movimento nasceu da necessidade de se repensar as políticas agrícolas voltadas para



Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Cáritas Diocesana e Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sendo, portanto, os novos parceiros do MST nessa caminhada. Esses movimentos, ao lado do MST, constituem a Via Campesina no Brasil, e passaram a integrar o curso a partir do momento em que membros dos mesmos participaram do processo de seleção organizado pelo MST e pela UFMG, objetivando a formação da turma Pedagogia da Terra.

Assim, no correr destas ideias, devido ao forte contexto identitário, optaremos por nos dirigir, ao longo deste trabalho, ao curso em questão utilizando a denominação Pedagogia da Terra. Pois, esse termo, além de expressar a identidade dos sujeitos educandos/educadores/militantes envolvidos, traz também consigo as marcas de um caminho construído a partir de referências políticas, teóricas e pedagógicas específicas.

A Pedagogia da Terra foi uma grande conquista dos movimentos sociais do campo em Minas Gerais e em todo o Brasil, visto que foi o primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo firmado entre estes e instituições de ensino superior, sendo considerado uma experiência piloto pelo Ministério da Educação (MEC). O curso surge, portanto, de uma demanda concreta no que se refere à formação de educadores capacitados para atuar na docência direcionada especificamente à educação do campo. Além dessa demanda, outra que foi crucial para se pensar na efetivação do curso em questão foi a vigência do Plano Decenal de Educação elaborado em 1993⁶, que determinou que todos os professores

o agronegócio e a agroindústria, que excluem os camponeses do processo de produção, causando um grande quadro de injustiça, desigualdades sociais e destruição da natureza.

Fonte: <http://www.viacampesina.org/es/index.php/organizaciainmenu-44>. Acesso em: 16/04/2014.

6 O referido Plano foi elaborado em atendimento às resoluções oriundas da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.



possuísem curso superior para atuar na educação básica.

A metodologia do curso se realiza com base na Pedagogia da Alternância, sendo que o período que os educandos passam na universidade e no Centro de Formação⁷ é chamado de Tempo-Escola. O período que passam na comunidade e/ou nos locais de trabalho é chamado de Tempo-Comunidade. O curso estruturou-se em dez Tempos-Escola e dez Tempos-Comunidade.

Uma das peculiaridades do curso Pedagogia da Terra foi a de estar estruturado na formação docente por áreas de conhecimento, que são: Ciências da Vida e da Natureza, envolvendo Química, Física e Biologia; Matemática; Ciências Sociais e Humanidades, com a formação em Filosofia, Sociologia, Geografia e História e a quarta área de conhecimento - a de Línguas, Artes e Literatura, que envolve a formação em Língua Portuguesa, Artes, Língua Estrangeira (Espanhol e Inglês) e Literatura.

Foi conferida aos educandos, ao se formarem, a habilitação como Professor Multidisciplinar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Professor por Área do Conhecimento em uma das áreas: Ciências da Vida e da Natureza ou Ciências Sociais e Humanidades, ou Línguas, Artes e Literatura ou Matemática.

Quanto ao currículo, o curso foi organizado a partir de três eixos centrais, quais sejam, a Formação Básica, momento do curso dedicado à formação geral do educador no âmbito da Pedagogia; a Formação Específica, direcionada para as áreas de conhecimento do curso anteriormente citadas (essa formação concentrou, além dos conteúdos relativos às áreas do conhecimento, os temas: Infância, Juventude e Terceira Idade), e, por fim, a Formação

7 O Centro de Formação é o espaço onde os educandos ficam quando estão no Tempo-Escola. Além de ser o alojamento dos mesmos, é também o lugar onde desenvolvem atividades de estudos individuais e coletivos, seminários e atividades dos movimentos sociais integrados à Via Campesina.



Integradora, que é aquela direcionada à construção do processo onde os educandos sejam capazes de estabelecer diálogo entre a sua área de conhecimento e as demais áreas.

A concretização do curso Pedagogia da Terra em parceria com a UFMG se tornou possível também graças aos educadores que, assim como os movimentos sociais do campo, acreditam e colaboram na luta pela efetivação de políticas públicas em favor da Educação do Campo. Mesmo aqueles professores que estão na equipe e que até então não tinham conhecimento dessa luta dos movimentos se propuseram a aceitar o desafio de participar desse processo. A entrada dos docentes no curso se deu via convite do MST, no caso daqueles que já tinham envolvimento com o Movimento, e os demais, via convite da coordenação do curso na UFMG. Os professores eram, em sua maioria, desta instituição. Os demais eram convidados de outros estabelecimentos de ensino ou, simplesmente, educadores simpáticos aos movimentos sociais do campo, além da colaboração de orientandos de mestrado e doutorado, estagiários e bolsistas de graduação. Os envolvidos eram remunerados com verbas do INCRA.

Também foram relevantes para a concretização do curso os orientadores de aprendizagem ou monitores, como eram comumente chamados pelos educandos e professores. Os monitores eram aqueles que davam assessoria aos professores no Tempo-Escola, além de terem a incumbência de orientar os educandos quando estes estavam no período de Tempo-Comunidade. Esses sujeitos eram graduandos na UFMG ou ex-alunos. Seu papel foi de extrema relevância no curso, tendo em vista que os mesmos eram os únicos a atuarem como mediadores entre os professores e os estudantes, principalmente quando estes últimos estavam no Tempo-Comunidade.



3.1 A construção do Projeto Político Pedagógico (PPP)

Os primeiros passos para a construção do PPP foram dados quando o Setor de Educação do MST se articulou com o objetivo de construir uma proposta pedagógica do curso de Pedagogia da Terra em Minas Gerais. Para a construção desse projeto inicial, o MST/MG se baseou nas propostas dos outros cursos de Pedagogia da Terra já consolidados em vários estados brasileiros pelo mesmo Movimento. Nesse sentido, esses projetos serviram de referência para o projeto em Minas Gerais, visando dar continuidade à experiência de formação docente iniciada pelo MST em outras regiões.

O projeto apresentado à UFMG pelo MST foi o pontapé inicial para a elaboração do PPP junto a esta Instituição. A elaboração do referido PPP teve início logo no primeiro Tempo-Escola. Desde o início, o processo contou com a participação dos educandos, docentes, representantes dos movimentos sociais e orientadores de aprendizagem. Ao longo desse processo as mudanças no projeto foram muitas. Isso porque, no período de tramitação do mesmo junto às instâncias da UFMG, decidiu-se que o curso Pedagogia da Terra não mais habilitaria educadores somente para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e sim para toda a Educação Básica, o que fez com que o PPP ganhasse novos contornos, visto que, a partir dessa decisão, estava tendo início o primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Cumpramos lembrar que esse importante passo foi dado após a visita da Coordenação Nacional da Educação do Campo/SECAD/MEC à Faculdade de Educação da UFMG.

Nesse sentido, a elaboração do PPP foi concluída em março de 2008, quando o curso Pedagogia da Terra já passava de sua metade.



3.2 Concepções de formação docente

O Pedagogia da Terra se configurou como um curso com características bem peculiares, muito diferente dos cursos de formação docente das instituições de Ensino Superior brasileiras. Para além disso, os pressupostos e concepções de formação docente que o norteiam são pautados no fato de que não há como se pensar numa perspectiva de educação sem atrelá-la a um projeto de sociedade, de construção de uma nova sociedade, baseada nos parâmetros da transformação social. Essas concepções e pressupostos se encontram amparadas no pensamento de Gramsci (1995), quando este elucida que uma mudança na sociedade pela classe trabalhadora deve partir de organização ancorada em pressupostos culturais, de forma que alcance um certo nível de consciência que lhes dê condições de se posicionarem como sujeitos que, a partir de seus próprios fins, se tornem construtores de sua própria história. Nesse sentido, Gramsci defendia uma educação que desse conta de abarcar toda essa especificidade, objetivando levar esses trabalhadores a uma organização cultural. Para tanto, tal modelo de educação não pode ser como aquele que privilegia apenas os interesses da elite (GRAMSCI, 1995).

Partindo dessa concepção, os movimentos sociais reivindicaram um projeto de educação que fosse pensado e implementado pelos trabalhadores e trabalhadoras que, historicamente, foram excluídos do processo educacional brasileiro. Nessa perspectiva, construíram o curso em questão, ancorados nas próprias concepções, sobre as quais passamos a abordar algumas em seguida.



A formação docente por área de conhecimento

A formação multidisciplinar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e formação por área de conhecimento, direcionada aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio é uma das características do curso Pedagogia da Terra. Essa organização do curso está atrelada a uma concepção de formação que parte do pressuposto de que pensar a constituição de um educador exige pensar na dimensão da totalidade, na formação do educador que tenha condições de intervir globalmente no processo de formação de seus educandos.

A partir dessa concepção multidisciplinar, se postula a atuação do educador não por uma única perspectiva, como é o caso da divisão dos conteúdos em disciplinas, mas na de que o educador dê conta de pensar na educação a partir da perspectiva transdisciplinar, ou seja, no ensino não fragmentado, socializante e integrador .

Considerando a demanda da Educação do Campo, essa proposta assume também um caráter prático, tendo em vista que as escolas das comunidades rurais muitas vezes são fechadas pelo governo municipal ou estadual porque têm poucos alunos. Esses órgãos consideram que, por não haver grande demanda, não seja “compensador” enviar para as mesmas vários educadores - lembrando que são várias as disciplinas - para atender esses alunos. Dessa forma, a formação por área vem justamente para suprir essa demanda, além de se pautar na concepção de que o ensino não deve ser fragmentado em pedaços, em disciplinas isoladas, perdendo, assim, o seu caráter totalizante.

Os vários espaços de formação e atuação do educador

Outra concepção do curso Pedagogia da Terra é o fato de conceber os diversos espaços, para além da sala de aula, como



também espaços de formação e atuação do educador. Essa concepção foi relevante para a construção do curso, uma vez que, além da necessidade de formar educadores para atuarem em sala de aula, houve a necessidade de pensar uma perspectiva de formação que desse conta de abarcar a educação do campo em suas diversas dimensões - econômicas, políticas, pedagógicas e filosóficas. Isso, porque os sujeitos inseridos nesse curso entendem que os diversos espaços de atuação do educador passam, além da docência em si, pela articulação da educação do campo no âmbito das políticas públicas, pela militância e pela construção das escolas do campo baseadas no parâmetro da formação proporcionada pelo curso (formação multidisciplinar).

Lembramos que esses espaços de atuação são, sobretudo, formativos - principalmente se considerarmos a dialeticidade dos mesmos, as mudanças e questionamentos constantes que vão surgindo no desenrolar dos acontecimentos, dos fatos conjunturais. Essa dinâmica está atrelada às concepções de Gadotti (2003), ao se referir ao princípio da dialética, onde “tudo se transforma” (ou o princípio do movimento). Apoiado na concepção materialista dialética marxista, Gadotti fala do movimento constante pelo qual passam todas as coisas. Partindo do pressuposto de que nada está pronto e acabado, é este movimento que vai conferir à sociedade, à natureza, o seu status de transformação contínua. Esse movimento é impulsionado por uma série de ações que vão proporcionar a todo instante “a transformação universal e o desenvolvimento incessante” (GADOTTI, 2003, p.26).

O caráter dessa formação, além de sua dialeticidade, corrobora também o que Gramsci chama de formação integral e humanista. À medida que se reconhecem esses espaços como formativos, há o entendimento de que a formação do docente é muito mais do que



o que acontece em sala de aula: ela deve ser compreendida como aquela que envolve a vivência do sujeito nos vários lugares por onde ele passa, seus conflitos, suas angústias, suas lutas. Esses pequenos fatores sistematizados e questionados irão possibilitá-lo a inserir-se ativamente nas discussões de questões mais amplas e globalizantes, envolvendo questões políticas, econômicas, filosóficas e culturais.

É nessa perspectiva que o militante e educando do curso Pedagogia da Terra deverá pensar sua condição - enquanto sujeito integrante de um movimento, de um coletivo que pretende pensar e agir em prol de uma educação transformadora e libertadora, desde sua atuação na sala de aula, na comunidade, até a criação e atuação no Setor de Educação ou mesmo em outros setores, como é o caso do MST.

A relação teoria e prática e sua importância

A Pedagogia da Terra parte do pressuposto de que o sujeito que se propõe a ser um educador para a ação transformadora atua sempre na perspectiva de articular teoria e prática. Essa concepção está atrelada ao entendimento de que pensar um novo projeto educativo requer a recusa da dissociação entre teoria e prática, entendendo que essa relação, pautada nos princípios da práxis, é essencial para que o sujeito dê conta de relacionar e entender o conhecimento teoricamente elaborado com a sua vivência no trabalho, na relação com outras pessoas e na militância.

A partir dessas proposições fica evidenciada a preocupação em relação ao perfil do educador que está se formando, tendo em vista que este é quem deve conferir a efetivação da proposta inovadora para a concretização da Educação do Campo, que há longos anos está pautada pelos movimentos sociais do campo e por educadores de diversas instituições.



A preocupação desses sujeitos, no que se refere ao projeto educativo reivindicado pelos movimentos sociais do campo, está atrelada ao pressuposto de que a educação não se faz como uma coisa autônoma e independente dos condicionantes sociais. Um exemplo dessa preocupação diz respeito às relações que estabelecem entre si a Reforma Agrária e a Educação. A concepção majoritária entre os educandos do curso é o fato de que lutar pela terra não basta. Assim sendo, a partir da conquista da terra, novas demandas vão surgindo e exigindo uma postura coerente dos militantes. Nesse sentido, estes entendem que a educação tem um papel importante a cumprir nessa trajetória de luta, uma vez que ela possibilita a inserção política, filosófica e cultural do sujeito ao se empenhar na construção desse processo. Essa concepção dos educandos do curso de que a luta é muito mais global do que simplesmente a conquista da terra, concebendo a educação como um elemento crucial nesse processo, está relacionada com o que Gadotti (2003) chama de princípio da totalidade, onde tudo se relaciona. Gadotti afirma que:

Para a dialética a natureza se apresenta como um todo coerente no qual os objetos e fenômenos são ligados entre si, condicionando-se reciprocamente. O método dialético leva em conta essa ação recíproca e examina os objetos e fenômenos buscando entendê-los numa totalidade concreta. (...) O pressuposto básico da dialética é que o sentido das coisas não está na consideração de sua individualidade, mas na sua totalidade (...) (GADOTTI, 2003, p. 25).

Todavia, há que se ressaltar que, para a concretização dessa dimensão totalizante Reforma Agrária/Educação, esta última tem que ser diferente do modelo tradicional, pois necessita cumprir, de fato, seu papel de transformação do sujeito, voltando-se para a inserção ativa deste na construção de sua história.



É neste ponto que se insere outra característica presente na concepção dos sujeitos envolvidos no curso Pedagogia da Terra, qual seja a questão da atuação do intelectual orgânico. Entendemos que o projeto educativo reivindicado não pode ser pautado no tradicionalismo do que está posto; é necessário caminhar para além dessa estrada - uma estrada ainda tem que ser construída.

Essa concepção do curso, relacionada à formação do educador enquanto intelectual orgânico está amparada nos pressupostos de Gramsci, autor deste conceito. Segundo ele, a função de tal intelectual seria a de difundir no grupo ao qual pertence uma determinada concepção ideológica. Essa difusão se daria com o objetivo de elevar a consciência do sujeito, de modo que o mesmo tenha condições de interferir e participar ativamente dos processos decisórios de seu grupo e do grupo na sociedade (GRAMSCI, 1995).

“Nem todo conteúdo é importante”

Partindo do pressuposto de que os conteúdos formativos que compõem a matriz curricular de escolas ou cursos superiores são escolhidos a partir de interesses sociais e posições políticas que não são, portanto, neutros, tem-se como princípio o fato de que todo conteúdo, antes de ser inserido numa proposta curricular, deve ser analisado nos parâmetros do que seja formativo e socialmente útil (MST, 1997).

No curso Pedagogia da Terra essa escolha foi feita considerando as questões e temas trazidos pelos educandos, que o fizeram a partir da necessidade de sua comunidade, assentamento, acampamento ou região. De acordo com os questionamentos e temas apresentados pelos educandos do curso, os conteúdos foram definidos pela equipe docente e sempre na perspectiva do diálogo com os mesmos.

Outro fator que também foi relevante para a escolha dos



conteúdos do curso, devido à especificidade da formação a que se propõe, foi o seu curto tempo de duração. Tanto a equipe docente quanto os educandos tinham essa consciência. Nesse sentido, foi um grande desafio e aprendizado para ambos construir uma proposta curricular do curso que se enquadrasse nesses parâmetros.

A “auto-organização dos estudantes”⁸

Ser autônomo e autogestor pedagógico é outra característica preponderante no curso Pedagogia da Terra. É essa a postura dos estudantes que objetivam, com essas ações efetivas, construir um curso de formação docente que, com suas peculiaridades, proporcione aos mesmos um amadurecimento constante e autonomia para lidar com questões que extrapolem o espaço da sala de aula.

A estrutura organizacional que norteou o curso é oriunda do pensamento do MST. Segundo os militantes do mesmo, essa “organicidade”, como chamam, está presente em todos os espaços e instâncias do Movimento: a partir da “organicidade”, os educandos se tornam responsáveis e sujeitos na gestão do processo de sua formação, ainda que apenas em parte dele, além de contribuir na cooperação e construção do projeto pedagógico (MST, 1996).

Os estudantes se organizavam em coletivos, aos quais chamavam de Núcleo de Base, que se constituem em um espaço de debate, reflexão, avaliação, propostas e encaminhamentos. É também um espaço de decisão política a respeito do processo organizativo. Cada núcleo, no caso do Pedagogia da Terra, contou com até oito pessoas, onde periodicamente alternava-se o coordenador ou

⁸ Expressão usada pelos sujeitos do Movimento para se referir à forma organizativa dos mesmos em que predomina a autonomia ao definir as linhas de ações educativas a serem adotadas. Ver MST. **Princípios da Educação no MST**. Cadernos de Educação n. 8. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, jul. 1996.



coordenadora, sendo seus membros trocados a cada dois Tempos-Escola. Os núcleos eram personalizados com um nome e “grito de ordem”, sempre homenageando alguém, sejam pensadores, membros do Movimento que, de alguma forma deixaram sua marca, ou ainda, pessoas que lutaram e deram a própria vida para defender uma causa ou ideal, como Chico Mendes, por exemplo.

As questões demandadas nos Núcleos de Base eram encaminhadas à equipe da coordenação pedagógica dos movimentos sociais presentes no curso. Esta, por sua vez, foi composta por um membro da coordenação do Setor de Educação do MST em Minas Gerais e por membros indicados entre os educandos da turma. Além dessas indicações, também faziam parte da coordenação pedagógica dois coordenadores de turma, indicados a cada Tempo-Escola. Com exceção dos coordenadores de turma, a equipe da coordenação pedagógica era permanente.

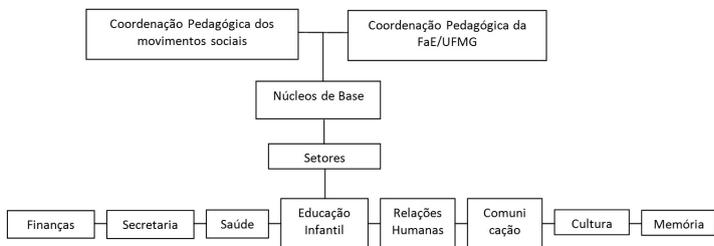
Após os encaminhamentos das questões demandadas pelos Núcleos de Base à coordenação pedagógica, esta se reunia com a coordenação do curso na UFMG - quando era o caso -, para discutilas e encaminhá-las da melhor forma possível. Para viabilizar as discussões, debates e encaminhamentos nos Núcleos de Base, criaram-se os setores, que tinham como atribuição “elaborar e manter atualizadas as linhas políticas e suas normas de funcionamento. Deverá potencializar o fortalecimento da organização”⁹. Nesse sentido, os setores cumpriam o papel de assessoria e norteammento aos Núcleos de Base e eram compostos pelos membros dos núcleos. Todos os setores tinham, pelo menos, um membro de cada Núcleo de Base, sendo que a composição alternava em todas as etapas, de forma que foi possível a todo educando participar de todos os setores até o final do curso. Os setores eram classificados em:

9 Fonte: Proposta Metodológica do curso Pedagogia da Terra



Secretaria, Finanças, Saúde, Educação Infantil, Relações Humanas, Cultura, Comunicação e Memória.

Para entendermos melhor essa estrutura organizativa, com todas as instâncias, confeccionamos o seguinte organograma:



Essa forma de organizar se fez com o objetivo de proporcionar aos educandos momentos de exercícios nas práticas de auto-organização, de modo que proporcione a esses sujeitos uma maior maturidade e autonomia para avançarem nesse processo quando estiverem atuando nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Assim, de acordo com o Movimento, “(...) O fundamental é que em cada realidade se reflita sobre isto e se encontre a forma mais adequada de garantir este espaço próprio para os/as estudantes” (MST, 1996, p. 21).

Dessa forma, os educandos dos outros movimentos avaliaram positivamente essa autogestão e autonomia no curso. Era consenso entre os mesmos que, para dar conta de tantas questões que estão para além das aulas com os docentes na UFMG, era necessária uma organização mais sistemática.

3.3 A avaliação

Entendendo a avaliação numa perspectiva ampla e de processo diferente daquela que se pauta exclusivamente no caráter



quantitativo, o processo avaliativo do curso Pedagogia da Terra envolveu desde a avaliação diagnóstica dos educandos do curso até a avaliação do curso em sua totalidade. Esta última se voltava para questões pedagógicas e administrativas do curso envolvendo as seguintes instâncias no processo avaliativo: Congregação da Faculdade de Educação/UFMG, Colegiado do Curso, Assembleia Geral, Coordenação Acadêmica FaE/UFMG, Pronera/INCRA, Coordenações de Áreas do Conhecimento, Coordenação Pedagógica e Movimentos Sociais. Por meio de diversos instrumentos, como reuniões, relatórios, seminários e outros instrumentos avaliativos elaborados pelos educandos do curso, avaliaram-se questões que envolviam desde o desempenho acadêmico dos estudantes, passando pela avaliação do desempenho docente, até as gestões acadêmica, financeira e administrativa do curso. Essas avaliações aconteciam, em alguns casos, permanentemente, e em outros, ocorria duas vezes por semestre, tendo ainda, as avaliações semestrais e anuais, dependendo da instância a ser avaliada.

Tal dinâmica de avaliação do curso favoreceu, por conseguinte, a participação de todos os sujeitos envolvidos no mesmo. Evidenciou-se, portanto, que houve uma coerência entre o que se propôs e o que se efetivou na prática, o que se configura ser de muita importância porque mostra que os movimentos sociais do campo, que, além de terem sido orientados por uma demanda prática que os levou a reivindicar o curso em questão, também se mostraram capazes de intervir efetiva e constantemente na condução desse processo.

4 OS Desafios

Como qualquer iniciativa inovadora, o curso Pedagogia da Terra passou por muitos desafios, que foram sendo superados



progressivamente ao longo de sua realização. A superação desses só foi possível graças à existência do diálogo entre os educandos, educadores e orientadores de aprendizagem. Sempre voltados para a busca de avaliar criticamente as questões no curso, essas equipes se reuniam procurando, da melhor forma possível, sanar as dificuldades existentes. Também foi imprescindível nessa superação a consciência dos sujeitos de que algo deveria ser melhorado para que fosse possível avançar.

Paulo Freire já pontuara que só através do diálogo é que se torna possível essa superação; mas esse diálogo tem que se dar a partir de um “pensar crítico, de um pensar verdadeiro dos sujeitos”, sem o qual o diálogo se transforma em mero vazio, não passando de uma farsa. O diálogo, portanto, deve ser “o encontro dos homens para ser mais” (FREIRE, 2005, p. 95).

É nessa perspectiva de “ser mais” que os sujeitos envolvidos no curso Pedagogia da Terra sempre se empenharam para superar os desafios surgidos, conforme observamos. Dentre esses desafios, destaca-se, como sendo um dos primeiros e grandes desafios do grupo, o ato de ocupar a universidade no sentido de fazer emergir neste espaço a sua própria identidade, a sua maneira de ser.

Assim sendo, esse movimento foi um importante passo dado na história da Educação de dos Movimentos sociais, como evidencia o relato seguinte:

Um dos nossos primeiros desafios é ocupar esse espaço, que é a estrutura da universidade e pra nós é bem diferente. Então, o nosso desafio é ocupá-lo com as nossas coisas, a nossa maneira de ser, entendeu? O primeiro desafio é esse, é ocupar. Nós temos um grito que a gente diz que ‘vamos ocupar o latifúndio do saber’. E nós discutimos uma época num Tempo-Escola inteiro: será que dá? Esse grito na universidade?! E aí com toda nossa rebeldia nós viemos aqui e demos nosso grito. (...) E aí o nosso grande desafio é esse, é ter esse contato com a universidade, que eles nos



respeitem e que respeitemos eles. Ter esse contato que não pode ser só uma passada. A gente tem que deixar a nossa marca. E a nossa marca é muito importante as pessoas entenderem para não deturparem o que nós queremos. É não deturpar, não achar que nós queremos invadir a faculdade. É um direito nosso. E outra, mais do que um direito, foi uma conquista dos movimentos sociais, que estão aqui, entender que morreram pessoas que lutaram para que nesse momento nós estivéssemos aqui estudando¹⁰.

Outro desafio foi o de conciliar estudo e militância. Nessa ordem de ideias, estar na universidade fazendo um curso superior (um curso que aconteceu graças ao empenho dos movimentos sociais do campo) foi uma grande conquista e, ao mesmo tempo, um desafio, visto que as pessoas matriculadas no mesmo, além de estudantes, eram também militantes de movimentos sociais. Assim sendo, a carga de responsabilidades e compromissos desses sujeitos específicos aumentava significativamente, requerendo dos mesmos muita disciplina na organização e planejamento de suas atividades.

Tal organização representou também uma limitação para os educandos, de acordo com o que foi evidenciado pelos professores, orientadores de aprendizagem e pelos próprios educandos, que tiveram como uma das dificuldades delimitar seu tempo de estudo, tendo em vista que a demanda de atividades envolvendo a militância e os deveres acadêmicos eram muito grandes. Isso gerou um empecilho algumas vezes, para que os estudantes se organizassem para que o tempo de estudo fosse realmente de qualidade e mais enfatizado em sua rotina.

Para além da necessidade de conseguir realizar essa organização, houve também a necessidade de procurar mecanismos que superassem as barreiras na relação dos docentes e orientadores de aprendizagem com os educandos no período

10 Entrevista concedida por uma educanda do curso Pedagogia da Terra, em março/2008.



do Tempo-Comunidade, que acabaram por ocasionar dificuldades no acompanhamento aos estudantes. Essa limitação ocorreu em decorrência da dificuldade de se comunicar com os mesmos, visto que muitos não tinham acesso à internet e nem telefone. Alguns chegavam mesmo a percorrer cerca de cem quilômetros para chegar a um telefone público.

Ressalta-se, porém, que essas limitações não foram fatores determinantes no curso, sendo as mesmas discutidas constantemente nas avaliações, onde todos os sujeitos envolvidos debatiam acerca do que deveria/poderia avançar ou melhorar.

A amplitude do curso e o desafio de formar professores por área foi outro fator desafiante no curso. As especificidades do mesmo fizeram dele um desafio permanente para todos os envolvidos no processo: primeiro pelo fato de proporcionar formação por área de conhecimento para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além da formação multidisciplinar para as séries iniciais do Ensino Fundamental; segundo, pelo desconhecimento mesmo do que seria esse curso, tanto por parte dos educandos quanto dos professores.

A respeito da formação proporcionada pelo curso, a coordenação, assim como os educandos, possuíam a consciência de que, além de terem construído o curso Pedagogia da Terra durante sua execução, teriam também a árdua missão de construir escolas com propostas curriculares onde não haja a compartimentalização das disciplinas. Era claro também para os educandos que, por ser uma experiência nova, com formação por área e com o curto período de duração do curso, considerando a especificidade da formação a que se propõe, seria apenas a prática que completaria a formação dos mesmos. É o que relata um dos educandos do curso, que optou pela área de Ciências da Vida e da Natureza:



Acho que é muito amplo você estudar, por exemplo, na nossa área Ciências da Vida e da Natureza, Química, Física, Biologia. Como é que você vai absorver a quantidade de coisas que tem interligado nisso que forma uma área em cinco anos e dentro desses cinco anos, apenas quatro etapas por área específica?! É pouco tempo prá muita coisa. Eu acredito que a formação mesmo que nós estamos nos propondo, estamos querendo construir, ela vai ser um processo em construção. Só vai acontecer também quando tiver escola por área. Porque veja só, nós não temos uma escola de nível médio que tenha o ensino de Ciências da Vida e da Natureza. Então somos nós que vamos ter que nos propor a construir essa escola¹¹.

Nesse íterim, reforçamos a compreensão de que todos os envolvidos nesse curso aprenderam e cresceram juntos, inclusive os educadores que se propuseram a contribuir na formação desses estudantes. Esse novo formato de curso de formação docente proporcionou a esses professores valiosos momentos para (re) pensarem e (re)avaliarem suas práticas, visto que estas são frutos de uma formação pautada no modelo disciplinar. Também, pelo fato de estarem lidando com um público que chegou à universidade por um caminho que não é comumente usual, reivindicando seus direitos em nome dos camponeses - um público disposto a participar da construção do processo de sua própria formação. Essa postura foi algo novo para esses docentes da universidade que, desde o início, se mostraram dispostos a enfrentar o desafio ao lado dos estudantes.

A respeito dessa busca pela superação dos desafios, de caminhar para além das dificuldades, Freire pontua que ela é própria da “inclusão do homem que, consciente de sua exclusão”, está sempre em “movimento pela busca do ser mais” (2005, p. 83). E é por causa desse engajamento na luta pela busca do ser mais que o

11 Entrevista concedida por um educando do curso Pedagogia da Terra, em março/2008.



homem deve entender a educação como um permanente processo de construção e superação.

5 Considerações Finais

A ousada proposta do curso Pedagogia da Terra em formar docentes para atuarem em toda a Educação Básica se consolidou em meio a muitos desafios, que foram superados progressivamente com a consolidação do curso, proporcionando ao mesmo avanços significativos.

Apesar de a iniciativa ter se dado diante de muitos limites, entendemos que esse foi um importante passo dos movimentos sociais do campo, principalmente por entenderem a necessidade de empregarem uma iniciativa própria para a concretização de seu projeto educativo. Projeto este, que desencadeou a concretização do curso Pedagogia da Terra, circunstância que representa uma grande conquista dos movimentos sociais que vêm lutando pela efetivação de políticas públicas para a Educação do Campo. Essa luta certamente ganhou um novo contorno, quando, em 2009, o curso se tornou regular na UFMG.

A partir da regularização do curso pelo MEC, que se configurou na Licenciatura em Educação do Campo, a questão que se coloca é em relação à participação dos sujeitos vinculados aos movimentos sociais na construção das turmas futuras, tal como aconteceu com a primeira turma do curso aqui apresentado, principalmente no que tange à relação teoria-prática. Será um novo desafio para os movimentos sociais do campo conquistarem o “acento por inteiro” na universidade, agora com o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Por fim, é válido afirmarmos que o Curso Pedagogia da Terra representa também um chamado àqueles que ainda



não perceberam/entenderam que as pessoas do campo estão lutando em favor da existência da possibilidade de vida e de desenvolvimento no mesmo. E que, acima de tudo, como sujeitos de direitos, estão reivindicando políticas favoráveis ao atendimento de todas as necessidades existentes em suas comunidades.



6 Referências Bibliográficas

ANDRADE, Márcia Regina et al (orgs.) *Educação na Reforma Agrária em perspectiva: uma avaliação do PRONERA*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004

BRASIL. *Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação Federal e marginália.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB n° 1, de 03 de abril de 2002. Legislação Federal e marginália

FERNANDES, Bernardo M. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In.: MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Educação do Campo e pesquisa - questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. P. 27-39

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 41ª ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2005.

_____. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.



_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 30ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In.: LINHARES, Célia (org.) *Os Professores e a reinvenção da escola*. São Paulo: Cortez, 2001. P. 57-80.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortes, 2003.

GRAMSCI, Antônio. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9ª ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

KOLLING, Edgar J.; Irmão Néry; MOLINA, Mônica. C. (Orgs.). *Por uma educação básica do campo*. Brasília: UnB, 1999.

LINHARES, Célia. Professores entre reformas escolares e reinvenções educacionais. In.: LINHARES, Célia (org.) *Os Professores e a reinvenção da escola*. São Paulo: Cortez, 2001. P. 137-174.



MST. Princípios da Educação no MST. *Cadernos de Educação* n. 8. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, jul. 1996.

MENEZES NETO, Antônio J. *Além da Terra: a dimensão sociopolítica do projeto educativo do MST*. São Paulo: USP, 2001 (Tese de Doutorado).

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, Simone da S.; BEGNAMI, João B.; BARBOSA, Willer A. (Orgs.). *Escola Família Agrícola: prazer em conhecer, alegria em conviver*. Belo Horizonte: AMEFA; Viçosa, MG: CTA/ZM; Anchieta: UNEFAB, 2002.

SILVA, Waldeck Carneiro da. A reforma da formação de professores no Brasil e o lugar social da universidade. In.: LINHARES, Célia (org.) *Os Professores e a reinvenção da escola*. São Paulo: Cortez, 2001. P. 115-136.

THERRIEN, J. A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola. In: THERRIEN, J. DAMASCENO, Maria N. *Educação e escola no campo*. CAMPINAS/ SP: PAPIRUS, 1993, p. 43-52.

CISTERNAS NAS ESCOLAS: UMA CONTRIBUIÇÃO A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA O SEMIÁRIDO



Rafael Santos Neves¹
Naidison de Quintella Baptista²
Sandra Maria Batista Silveira³

1 Introdução

O presente trabalho objetiva apresentar a experiência de construção de cisternas nas escolas da zona rural do semiárido brasileiro dentro das estratégias de bem viver da população da região, que se pautam primeiramente pela democratização do acesso à água. Esta experiência é uma ação que no ano de 2010 fez parte, pela primeira vez, do projeto do Programa 1 Milhão de Cisternas Rurais – P1MC da Articulação Semiárido Brasileiro – ASA.

Em um primeiro momento faremos uma breve caracterização da região semiárida brasileira, seguida pela problematização de dois modelos antagônicos de desenvolvimento propostos para a região. Um, que acredita no combate às condições climáticas do Semiárido e outro, que acredita na capacidade de adaptação e, assim, boa convivência com a mesma. Dentro desta última concepção se insere a Articulação Semiárido Brasileiro – ASA e suas

1 AP1MC/ASA Brasil - Associação Programa Um Milhão de Cisternas

2 MOC/ASA Brasil – Movimento de Organização Comunitária

3 AP1MC/ASA Brasil - Associação Programa Um Milhão de Cisternas



estratégias de ação.

Um movimento surgiu na década de 1990 e se institucionalizou enquanto Rede de Movimentos Sociais em 1999, com a criação da Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA). Desde sua fundação, a ASA tem proposto políticas públicas sustentáveis de convivência com a região, que apostam na captação e armazenamento adequado da água da chuva. Nesse contexto, apresentamos a primeira experiência nacional de construção de cisternas em escolas do semiárido, assim como as reflexões das entidades que executaram a ação em relação direta com as escolas, de maneira a levantar alguns questionamentos sobre possíveis avanços e limites no sentido de uma educação adequada e contextualizada com as necessidades regionais.

2 O Semiárido Brasileiro

As regiões semiáridas representam 25% do nosso planeta, distribuídas por todos os continentes. Nestas regiões predominam a aridez do clima, a pouca ou irregular disponibilidade hídrica, as temperaturas elevadas que provocam a intensificação das evaporações e as longas estiagens (ANDRADE, 1999).

Na América do Sul há regiões semiáridas na Venezuela, Colômbia, Argentina, Chile, Peru e Equador; entretanto o semiárido brasileiro é o mais extenso e com maior densidade demográfica do mundo, e é também o mais homogêneo do ponto de vista ecológico e social.

A primeira vez em que foi delimitado o semiárido brasileiro se deu na Constituição Brasileira de 1988, que designou o termo técnico semiárido para delimitar a área de atuação da Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE. Em 2005, porém,



o Ministério da Integração Nacional atualizou esta demarcação, relacionando os municípios considerados dentro da faixa do semiárido a partir dos seguintes critérios: nível de ocorrência de chuvas igual ou inferior a 800 mm/ano; índice de aridez de 0,5 calculado pelo balanço hídrico que relaciona precipitação e evapotranspiração potencial no período de 1961 a 1970, e risco de seca maior que 60%, tomando-se como base o período entre 1970 e 1990. A partir destes critérios, o semiárido passou a abranger uma área 969.589,4 km², que corresponde a uma área de quase 90 % do território da região Nordeste, e que perpassa os estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe e Minas Gerais. Nele, habita uma população estimada em 21 milhões de pessoas, 11% de toda a população brasileira, distribuída por 1.133 municípios (BRASIL, 2005).

Ao longo dos séculos, tem se construído sobre a região semiárida uma imagem de lugar inóspito e sem possibilidades de viver e produzir satisfatoriamente. Essa abordagem se baseia na crença de que falta água no semiárido. Todavia, há autores e especialistas que defendem haver abundância de água na região. Pois, ainda que haja poucos rios perenes na faixa semiárida (ASA, 2008), a média das precipitações pluviométricas anuais, segundo dados oficiais do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS é de 750 mm, o que caracteriza a região semiárida brasileira como a mais chuvosa do mundo. Porém, apesar da ocorrência de chuvas em níveis satisfatórios, a distribuição das precipitações é irregular, tanto no tempo quanto no espaço, e ocorre um período prolongado de estiagem, no qual as altas temperaturas provocam uma evaporação acelerada. Sobre esse fenômeno, Malvezzi (2007) ilustra nossas proposições, nos indicando a seguinte reflexão: “Chove no sertão o suficiente para a manutenção da população, inclusive nos períodos



de estiagem. O problema é que a evaporação de água é muito grande, sendo a situação agravada pela armazenagem inadequada” (MALVEZZI, 2007, p. 31).

Sendo assim, a verdade é que não falta água no semiárido do ponto de vista de seus volumes: falta do ponto de vista do seu acesso regular. Essa situação impacta a todos em uma perspectiva que Malvezzi (Idem) chama de escassez qualitativa - quando os mananciais hídricos estão degradados e as pessoas não podem acessá-lo. Mas o autor chama a atenção para a escassez social, que é quando as águas são apropriadas pela iniciativa privada ou quando há insuficiência de políticas públicas que garantam a sua distribuição igualitária.

A articulação desses dois processos tem gerado a falta de acesso à água potável de qualidade aos mais pobres, já submetidos a uma série de privações: de terra, de sementes, de informações, de documentos, de acesso ao crédito, às tecnologias adequadas, à assistência técnica, entre outros. Essas fragilidades são reforçadas nos períodos de seca, quando os pequenos produtores não dispõem de estoques de água e alimentos, e não têm como manter a produção.

Duque e Cirne afirmam que “a seca agudiza uma fragilidade já existente, cujas causas são sociais antes de serem ambientais” (1998, p. 133). Estas autoras apontam que, ao contrário dos pequenos produtores, os grandes latifundiários dispõem, além de água suficiente para manter a produção, de reservas de alimentos e ração para os animais mesmo nos períodos de seca. Este quadro expressa, portanto, as desigualdades que se estabelecem no semiárido entre grandes e pequenos produtores.

A falta de acesso à água compromete a garantia da produção de alimentos, a segurança hídrica e a saúde das famílias, principalmente



de mulheres e crianças que são as principais responsáveis pela captação e gestão das águas nas famílias rurais. Compromete ainda a possibilidade de um exercício pleno da cidadania e da construção de uma vida autônoma para essas famílias, pois os mecanismos de dominação e centralização da oferta da água afetam o exercício democrático, já que a água, bem público e direito fundamental, é tratada como moeda de troca.

Ou seja, o discurso da inviabilidade de vida digna no semiárido é fatalista e irreal, e tem sustentado ações políticas que se baseiam na suposta inviabilidade da região. Todavia, na realidade, são essas políticas que têm produzido tal inviabilidade.

3 Semiárido: combate ou convivência?

As ações governamentais sempre se concentraram em estratégias de combate à seca, tais como as Frentes de Emergência, a construção de grandes obras hidráulicas e a distribuição de água via carros-pipa, acreditando que as secas eram catástrofes ambientais que precisavam ser combatidas.

Estas ações, segundo Duque e Cirne, “representam uma intervenção oficial visando socorrer as populações do semi-árido atingidas pela seca” (1998, p.135), mas nunca atenderam as populações rurais de modo efetivo e contínuo. Os programas de combate à seca privilegiaram a construção de grandes reservatórios, propícios a evaporação, tendo em vista as altas temperaturas da região. Além disso, muitas dessas grandes obras foram construídas em propriedades privadas, reforçando a dependência política das pequenas famílias agricultoras com as elites latifundiárias.

Silva (2006) aponta que após a RIO-92 o discurso sobre sustentabilidade passou a integrar o debate sobre o desenvolvimento



integral. Dentro desse debate, ONGs, sindicatos, igrejas e associações discutiram sobre a viabilidade do semiárido e das propostas de convivência, e pressionaram o estado brasileiro a elaborar outras respostas à questão hídrica no Nordeste e a propor um novo modelo de desenvolvimento rural sustentável para o semiárido.

O debate sobre a boa convivência do ser humano com o clima é hoje o mais aceito pelos movimentos sociais, no que tange às propostas adequadas de desenvolvimento para a região. Esses projetos defendem que o semiárido é viável e que as populações podem viver e produzir dignamente, mesmo nos períodos mais secos, a partir de técnicas adequadas de estocagem e armazenamento de água.

De acordo com Malvezzi, o conceito de convivência também pressupõe a possibilidade de desenvolver culturas adequadas ao meio ambiente, se adaptar às condições ambientais e ter uma vida produtiva do ponto de vista econômico. Estas ações são possíveis por meio de uma interferência segura e responsável no meio ambiente. O autor afirma que:

O segredo da convivência com o Semi-árido passa pela produção e estocagem dos bens em tempos chuvosos para se viver adequadamente em tempos sem chuva. O principal bem a ser estocado é a própria água (MALVEZZI, 2007, p.12).

Conceito e bandeira, a Convivência com o Semiárido brasileiro está hoje no discurso daqueles e aquelas que pensam o semiárido a partir de visão de seu povo, e muitos desses, juntos, formam a Articulação Semiárido Brasileiro, a ASA.

4 Quem é a ASA?

A sociedade civil, por meio de suas diversas organizações, se mobiliza desde os finais do século XX para defender a ideia de que é possível viver e produzir no semiárido com dignidade. Esse



movimento surgiu na década de 1990, com a ocupação do escritório da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE em Recife-PE, instituição que representou historicamente a política de combate à seca. Com a ocupação, realizada por movimentos sociais dos diversos estados do nordeste, pretendia-se discutir as políticas públicas pensadas para a região. Essa frente de diálogo institucionalizou-se enquanto Rede de Movimentos Sociais em 1999, com a criação da Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA).

Atualmente, a organização reúne cerca de 800 entidades, nas quais se incluem sindicatos de trabalhadores rurais, associações de agricultores, cooperativas de produção, igrejas católica e evangélica, ONG's de desenvolvimento e ambientalistas, entre outras. Destas, 82 entidades distribuídas por Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e Minas Gerais são unidades gestoras com equipes organizadas pelos programas da ASA.

Desde sua fundação, o principal eixo da ASA tem sido a proposição de políticas públicas sustentáveis de convivência com o semiárido, que apostam na captação e armazenamento adequado de água da chuva. Ao se posicionar em favor da democratização do acesso à água, a ASA se opõe à concentração e privatização, e defende que seja garantido à população o direito de dispor de água de boa qualidade e em quantidade suficiente, mesmo nas estiagens.

A ASA tem construído, desde então, um pensamento acerca da realidade social no semiárido que tem orientado práticas produtivas e políticas públicas para a região, ao passo que vem lutando pelo desenvolvimento social, econômico, político e cultural do semiárido brasileiro (ASA, 2008). Nesse sentido, propõe a implementação de políticas públicas para combater à desertificação, promover o acesso à terra, financiamento, crédito e assistência técnica à agricultura



familiar, educação e democratização do acesso à água (ASA, 2008).

Assim, dentro de um processo de sistematização de conhecimentos populares, a organização procura desenvolver estratégias de descentralização do acesso à água por meio da construção de tecnologias sociais de baixo custo, simples, sustentáveis, facilmente replicáveis e construídas a partir da mobilização da comunidade. No lugar das grandes obras hidráulicas, que são impróprias e favorecem o abastecimento desigual das populações rurais, a ASA propõe as pequenas ações como barragens subterrâneas, cisternas para armazenar água para consumo e água para produção, além de tanques de pedra, que armazenem águas coletivas. Estas, são tecnologias que resultam das experiências e vivências de mulheres e homens que vivem no semiárido.

As propostas da ASA se concretizam assim, no Programa de Formação e Mobilização Social para Convivência com o Semiárido, no qual estão inseridos os dois principais programas que envolvem toda a rede, o Programa Um Milhão de Cisternas (P1MC) e o Programa Uma Terra e Duas Águas (P1+2). Estes programas são pautados na concepção de que é possível ter uma vida digna e produtiva no semiárido, a partir do desenvolvimento de estratégias de convivência sustentável com o meio ambiente.

5 O Programa 1 Milhão de Cisternas Rurais – P1MC

O P1MC foi proposto em 1999 pela sociedade civil organizada, mas só iniciado em 2001, por meio de uma negociação com a Agência Nacional de Águas – ANA, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, e ampliado em 2002, já no governo Lula através da parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social – MDS.

Orientado pela perspectiva do direito coletivo das populações



à água de qualidade para consumo, por meio de instrumentos simples, replicáveis, baratos e próximos às casas dos agricultores, o P1MC objetiva uma reforma hídrica, nos termos de Malvezzi (2007), que democratize o acesso à água no semiárido por meio da estocagem de água da chuva para o abastecimento das famílias nos períodos de estiagem.

O Programa propõe uma tecnologia simples e barata – a cisterna de placas. Trata-se de um reservatório construído no entorno da casa, que recolhe a água da chuva por meio de calhas localizadas nos telhados das residências dos agricultores familiares. Este reservatório tem capacidade de armazenar 16 mil litros de água, o suficiente para abastecer uma família por um ano. A partir desse método, estudos feitos na região estimam a quantidade de 1 milhão de reservatórios necessários para sanar o problema, mas atualmente se prevê que essa quantidade já tenha sido alterada para mais. A expectativa é abastecer 5 milhões de pessoas água potável para se beber e cozer.

A cisterna de placas é uma estrutura aprimorada durante a existência dos povos do semiárido, mas foi pensada na estrutura básica que tem hoje por Manoel Apolônio de Carvalho, conhecido por “Nel”, sergipano do município de Simão Dias. Nel é um pedreiro que morou em São Paulo, onde trabalhou na construção de piscinas e aprendeu a utilizar placas de cimento pré-moldadas. Quando voltou ao Nordeste, ele se valeu dos aprendizados que adquiriu para criar um novo modelo de cisterna de forma cilíndrica, com placas pré-moldadas curvadas. Durante estes dez anos a cisterna de placas passou por algumas mudanças realizadas pela experiência dos muitos pedreiros, animadores e coordenadores que já construíram mais de 330.000⁴, espalhadas em 1076

4 Hoje já são mais de 550.000.



municípios do semiárido brasileiro.

Tendo como prioridade atender famílias rurais de baixa renda, e principalmente aquelas com idosos e crianças em idade de risco, o P1MC tem por princípios norteadores: gestão compartilhada, parceria, descentralização e participação, mobilização social, educação cidadã, direito social, desenvolvimento sustentável, fortalecimento social e emancipação (ASA, 2008). O Programa é organizado em 6 componentes: Mobilização, Controle Social, Capacitação, Fortalecimento Institucional, Comunicação e Construção de cisternas. Operado por 58 organizações da sociedade civil espalhadas pelo semiárido, chamadas Unidades Gestoras Microrregionais (UGMs), que são coordenadas pela AP1MC – Associação Programa 1 Milhão de Cisternas Rurais, Unidade Gestora Central - UGC localizada em Recife-PE.

A mobilização social permeia todos os demais componentes da ação do Programa, que tem início com a seleção e cadastramento das famílias. Nesse momento, a UGM articula uma Comissão Municipal, composta por organizações populares e comunitárias, que a partir dos critérios selecionam as comunidades e famílias. Os critérios que norteiam a seleção das famílias priorizam famílias com renda per capita de até meio salário mínimo; famílias chefiadas por mulheres; que possuam idosos, pessoas com deficiência e crianças entre 0 e 6 anos ou crianças e adolescentes frequentando regularmente a escola. A mobilização social está imbricada com os demais componentes do programa e retroalimenta o ideário de que a cisterna se constitui como conquista social e não como doação pura e simplesmente.

O controle social é exercido pelo conjunto de instituições que se articulam na execução do programa, a partir dos fóruns e espaços legítimos para isso, tais como o espaço da comissão municipal, os



encontros microrregionais, estaduais e o próprio encontro nacional da ASA- ENCONASA.

As famílias selecionadas se responsabilizam com uma contrapartida e com o compromisso de participar de um curso. Este curso é denominado Curso de Formação em Gestão dos Recursos Hídricos (GRH). Durante os dois dias do curso, facilitadores contratados pelas UGMs animam discussões e expõem conteúdos acerca da situação hídrica do semiárido, os cuidados necessários com a cisterna e história de luta pela Convivência com o Semiárido, que naquele momento culmina com a cisterna. Outros temas, como gênero, questão agrária, juventude e cultura também são abordados no curso, a depender de especificidades da instituição.

O Fortalecimento institucional diz respeito ao custeio previsto no programa para que as UGMs executem o P1MC a partir de uma logística que oportunize a formação de uma equipe qualificada de, no mínimo, 05 profissionais, com recursos garantidos para execução de todos os demais componentes.

A comunicação defendida e que se traduz nos diversos espaços e materiais produzidos pelo programa reforça a imagem de que o semiárido é um espaço viável, e que é permeado por processos interessantes que necessitam ser reificados dentro da lógica da convivência, valorizando o conhecimento tradicional dos agricultores/as, e reforçando aspectos de construção coletiva do conjunto da sociedade civil, que tem gerado um capital social importante no seio das comunidades rurais atendidas a partir da ação do P1MC.

A construção de cisternas inicia-se com a marcação e escavação do buraco onde será construída a mesma, já que a estrutura, sendo afundada, colabora com o fortalecimento da construção e com uma melhor temperatura da água armazenada, ficando mais fresca. A escavação corresponde à contrapartida da família. Ela pode ser



feita pelos mesmos ou articulada pela comunidade - esta última hipótese se torna extremamente necessária quando a família é composta por idosos ou por pessoas com deficiência física. A família e a comunidade devem abrigar e alimentar o pedreiro durante os 4 ou 5 dias que ele leva para finalizar a obra. Durante o processo de construção, a formação de mutirões comunitários é estimulada pelo programa, como forma de proporcionar a coesão social das diversas famílias envolvidas.

Os resultados da mobilização social e dos processos educativos do P1MC têm alcançado dimensões que estão além do quantitativo de cisternas construídas, gerando reflexões sobre a vida comunitária, as formas de participação e organização popular, e sobre modos criativos de acessar as demais políticas públicas, contribuindo assim, com a transformação de outros aspectos do cotidiano das famílias.

Economicamente, o programa movimenta um volume de recurso espraiado por centenas de municípios da região semiárida, que gera direta e indiretamente uma quantidade considerável de postos de trabalho, em que se destacam os pedreiros que trabalham na construção de cisternas, que são capacitados pelo programa. Este trabalho possibilita a esses cisterneiros e cisterneiras, como são conhecidos no semiárido, na sua grande maioria agricultores e agricultoras, a permanência em seu lugar de origem.

6 E Porque Não Também, Cisternas nas Escolas?

O Estatuto da Criança e Adolescente – ECA foi uma conquista de muitas mãos e vozes da sociedade civil, que se posicionaram no sentido de tirar as crianças da posição/situação de apenas menores e passando-as a sujeitos de direito e de suas histórias, se consubstanciando em uma lei onde os direitos da criança e



adolescente são preservados.

Diversas organizações que compõe a ASA estiveram nessa luta no sentido de fazer valer o estatuto, e contribuíram para a materialização de ganhos reais, tais como:

- a) A implantação dos Conselhos de Direito das Crianças e Adolescentes em nível federal, estadual e municipal, na busca da implementação e controle social de políticas que garantam os direitos das crianças e adolescentes;
- b) As Conferências Municipais, Regionais, Estaduais e Federais de Direitos das Crianças e Adolescentes, onde se debatem e sugerem políticas que atendam aos direitos dos mesmos caminhando na direção de legitimar tais;
- c) O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, que através de ações de bolsa auxílio, geração de renda, formação para as famílias, melhoria da qualidade da escola e demais ações complementares à escola, conseguiu retirar do trabalho explorador milhares e milhares de crianças;
- d) O posicionamento frente ao debate da qualidade do ensino e da oferta universal de vagas, determinando a escola como direito essencial e fundamental das crianças e adolescentes.

Estes são processos sociais e políticos que se centram na dimensão dos direitos das crianças, no fato de que elas têm direito a brincar, a ser criança e a frequentar escola de qualidade, não como cidadãos do futuro, mas sim como atuais sujeitos de direito.

Como desdobramento dessa luta de fazer valer os direitos das crianças e adolescentes, em 2004, o Fundo das Nações Unidas para a Infância- UNICEF estimulou a união de forças entre governo federal, os governos dos nove estados do Nordeste, de Minas Gerais e do Espírito Santo, governos municipais, organizações da sociedade civil, organismos internacionais e empresas, para



juntos fazerem um Pacto pela Criança e Adolescente do Semiárido. Este pacto foi reafirmado em 2007, como uma iniciativa de solidariedade, de cidadania e de compromisso de todo o Brasil com o desenvolvimento da região.

A ASA é signatária desse pacto e pertence à Coordenação Nacional do mesmo, que representa uma iniciativa de estimular políticas como a erradicação do trabalho infantil, cisternas e ações várias que viabilizam os direitos das crianças e adolescentes.

Em 2009, o UNICEF, como compromisso do Pacto, produziu o relatório *Direito de Aprender*, resultado de uma pesquisa que buscou conhecer a situação da infância e adolescência brasileira. Dentre outros resultados dessa pesquisa, chamava atenção a constatação de que, das 37,6 mil escolas da zona rural da região semiárida, 28,3 mil não eram abastecidas pela rede pública de abastecimento de água, gerando uma situação de escolas que ou funcionam precariamente ou deixam de funcionar por falta de água, num desrespeito frontal aos direitos das crianças e adolescentes.

Naquele mesmo ano, tal relatório foi levado a plenária do Conselho de Segurança Alimentar – Consea, ocorrida no mês de julho em Recife, cuja circunstância marcou o centenário de Josué de Castro⁵, e onde se pautou especialmente a questão da água nas escolas. O debate dessa plenária resultou no comprometimento do então Ministro do Desenvolvimento Social, Patrus Ananias, em nome do governo federal, de buscar solucionar este problema.

Desde o início do Consea a ASA tem assento no Conselho, e nesse espaço tem pautado as questões de segurança alimentar no Semiárido, a questão da água, das cisternas, do P1MC e do

5 Pernambucano, formado em medicina, se debruçou sobre políticas públicas de nutrição, e denunciou o problema de fome, como uma questão política, de distribuição de renda, e não de produção de alimentos. Presidiu a FAO (Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação)



P1+2, da alimentação escolar e outras questões. É natural pois, que desde então, a ASA venha sendo questionada pelo Consea, UNICEF e outras estruturas políticas acerca de iniciar experiências de cisternas nas escolas como instrumento de abastecimento e de solução das questões de água nas unidades de ensino da região.

Reconhecendo-se junto aos profissionais de educação e entidades que militam junto à Educação na região como responsável por esta luta, a ASA procurou colocar seu conhecimento, capacidade de mobilização, capacidade técnica e política a serviço das crianças e adolescentes das escolas do Semiárido. Assim, como uma experiência piloto e dentro da estrutura do P1MC, no ano de 2010 iniciou-se o enfrentamento a esse desafio, por meio de uma proposta de trabalho junto a 843 escolas. Um percentual mínimo, mas muito significativo do ponto de vista da exemplaridade, além de um passo inicial na busca de solução dos problemas referentes à educação no Semiárido.

7 Educação Contextualizada, Educar para Valorizar e Conviver

Como destacado anteriormente, o Semiárido Brasileiro, ao longo do tempo, tornou-se comumente conhecido como a região das calamidades, onde sempre prevaleceu a lógica das políticas emergenciais e compensatórias, sempre visto como a região dos miseráveis, um lugar ruim de viver. A educação desenvolvida na região, tão pouco se preocupou em questionar essas afirmações, jamais prestou um serviço condizente com o contexto em questão, e por isso, não contribuiu para viabilizar condições da melhoria de vida das pessoas, ou seja, trabalhou de forma descontextualizada a realidade das crianças e adolescentes do semiárido.



Assim como a cisterna - que é uma estratégia local, adaptada e contextualizada com as necessidades e possibilidades dos povos do semiárido - educadores e instituições ligadas à educação organizaram um conjunto de conhecimentos que buscam contrapor a visão de um semiárido inviável, estigmatizada e reproduzida pela escola. Baseada nas concepções do movimento de educação do campo, essa estratégia é reconhecida no conceito Educação Contextualizada ao Semiárido. É uma educação que valoriza e parte a realidade onde as pessoas vivem e se inserem, de modo que estas construam conhecimentos para melhorá-la. Esta educação acontece no contexto dos ribeirinhos, dos indígenas, dos assentados, das comunidades e fundo de pasto, e de quilombolas. A ASA ainda lhe confere o sentido de educação contextualizada para convivência com o Semiárido.

A proposta de educação contextualizada para a convivência com o Semiárido trabalha na perspectiva de uma educação que respeite e valorize os contextos, as identidades, a cultura e diversidade dessa região, tendo como princípios básicos:

- a) Princípio metodológico da pesquisa;
- b) Princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes;
- c) Princípio da multiplicidade dos espaços pedagógicos; ou seja, não é espaço pedagógico apenas a escola e o livro didático; especialmente, o é a realidade da vida das pessoas;
- d) Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade e do respeito ao bem comum;
- e) Princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício a criticidade e do respeito à democracia;
- f) Princípio da interdisciplinaridade a partir do contexto local;
- g) Princípio político de explicitar o papel da escola na construção do desenvolvimento sustentável;



A educação para convivência com o Semiárido deve ter então, a capacidade de contribuir na criação de um novo olhar sobre essa região. Um olhar que considere suas particularidades e potencialidades, a fim de que a escola seja um espaço de promoção do conhecimento, de produção de novos valores, de divulgação e utilização de tecnologias sociais de convivência. Uma escola que construa uma nova ética no relacionamento de homens e mulheres entre si e com a natureza, contribuindo na formação de pessoas mais propositivas e humanas.

Ao pensar sobre a ação piloto de construção de cisternas nas escolas, a ASA se deparou com um primeiro desafio: a cisterna não pode ser uma obra de construção civil solta no espaço. No meio das comunidades, ela deve ser um instrumento de educação para a convivência com o Semiárido. Na escola, ela tem que ser vista como mais um elemento do processo de educação, um instrumento problematizador. Partindo do respeito aos saberes locais na perspectiva de uma educação contextualizada, é importante que essa ferramenta seja um instrumento que possibilite práticas pedagógicas válidas e propícias ao Semiárido. Enquanto alternativa para melhoria da qualidade de vida das famílias, ela pode também ser um auxílio ao trabalho interdisciplinar da escola. A partir dela é possível pensar atividades que integrem diversas áreas do conhecimento como é o caso de temas que envolvam medidas, quantidades, geografia local, cidadania, literatura, e outras tantas que despertam a curiosidade dos educandos.

Ainda que seja fundamental a construção de um reservatório de água na escola, é importante que os processos formativos que envolvem o P1MC tenham como conteúdo a água e o seu manejo, bem como outros que se desencadeiem nas escolas, se orientem em metodologias que envolvam esses processos como eixos



temáticos, de onde, a partir deles, se promovam discussões acerca da qualidade da água para o consumo humano, para os animais ou para a agricultura. Desse modo, na educação para convivência com o Semiárido, a cisterna pode ser um elemento mediador de aprendizagens e saberes conforme entendemos, capaz de iniciar debates acerca de temas polêmicos, necessários à compreensão da organização política e econômica da localidade, da região, do Brasil e do mundo. Por exemplo, problematizar a política de abastecimento de água, a indústria da seca, as alternativas de convivência no Semiárido, a luta pela água em algumas regiões do Brasil, as formas de gestão dos recursos hídricos em nosso país, etc. Ou seja, um elemento importante na leitura de mundo pelos educandos(as) e educadores(as) do Semiárido brasileiro.

Se por um lado a ASA foi desafiada pelo Pacto e pelo Consea a construir cisternas em escolas do semiárido, por outro, as organizações que são a base da rede - e já vinham trabalhando com educação -, impulsionam a ASA para que a cisterna contribua com a construção de uma política educacional onde não mais se ignorem as diferenças culturais, de gênero, de raça, de cor, de sexo. Impulsionamos, acima de tudo, a descolonizar os conhecimentos e colocar a educação a favor da vida, potencializando a diversidade cultural que reconheça e conviva com os diferentes e que ajude as pessoas a serem mais humanas. Uma Educação Contextualizada ao Semiárido.

8 Desenvolvimento da Ação Cisternas nas Escolas

O Programa é acompanhado a nível nacional por uma equipe através de visitas de campo às famílias e às organizações sociais envolvidas nas ações do Programa, da observação direta e da geração de relatórios técnicos sobre diversos aspectos da



execução do P1MC. Assim, não nos propomos a elaborar uma extensa argumentação a respeito dos resultados do Programa, considerando que este objeto de estudo já tem sido alvo de elaborações científicas e pesquisas acadêmicas.

O caminho que trilhamos para produzir este artigo advém da análise e reflexão coletivas dos registros técnicos, das observações de campo, das conversas formais e informais com as equipes que desenvolvem o P1MC nas bases, mas principalmente da participação dos Encontros de Acompanhamento e Avaliação das Cisternas nas Escolas, realizados nos nove estados onde está sendo executada a ação. Os elementos que serão citados neste trabalho apontam apenas questões principais que apareceram reincidentemente nestes espaços.

8.1 O processo de mobilização

A mobilização das escolas beneficiadas foi um novo desafio para as entidades da ASA, e apesar de grandes conquistas notadas, muitas foram as dificuldades encontradas. Dado o histórico de apropriação das políticas implementadas na região por políticos, o trabalho da ASA sempre se baseou pela não participação do poder público. No caso das cisternas nas escolas, este foi um princípio que precisou ser revisto e então, pela primeira vez, o trabalho com as cisternas precisou articular o poder público local. As Unidades Gestoras tiveram que envolver uma articulação entre Comissão Municipal da ASA, comunidades locais, comunidades escolares e prefeituras.

O primeiro passo das Unidades Gestoras Microrregionais – UGMs foi analisar as informações constantes da base de dados fornecida pelo Ministério da Educação – MEC (com referência no ano de 2007) das escolas públicas localizadas na zona rural dos



municípios do Semiárido que não possuem abastecimento de água pela rede pública. Foi uma exigência de um dos financiadores, o MDS, que esta base fosse usada como referência. Com isso, as equipes das UGMs selecionaram os municípios e foram a campo avaliar as demandas apresentadas na base de dados e verificar a disponibilidade das prefeituras em colaborar com os projetos.

A primeira dificuldade encontrada pelas equipes foi a desatualização da base de dados, pois muitas escolas da listagem já obtinham alguma forma de abastecimento, e outras que não tinham nenhum tipo de abastecimento não constavam na base. Sendo assim, vários municípios e suas prefeituras foram visitados, até que em articulação com as comissões municipais da ASA, as UGMs chegaram aos 105 municípios localizados em Minas Gerais, Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Piauí, onde construíram 551 cisternas e ainda construirão outras 292.

Essa articulação permitiu observarmos que a escola é, por muitas vezes, percebida como um espaço do prefeito e não como um espaço público, o que leva a equívocos no que diz respeito aos deveres e direitos das comunidades e do poder público. A primeira se isenta de responsabilidades e assim, também dos direitos para com a escola, já que compreende o espaço como sendo do prefeito; é dele a responsabilidade com tudo que diz respeito à instituição. Por parte da prefeitura, esta, muitas das vezes, só se responsabiliza pelas escolas localizadas em seus “currais eleitorais”. Podemos notar algo que já era esperado: as divergências políticas locais sempre complicam ações que beneficiariam a população; estas ainda são potencializadas em momentos de eleições municipais, como em alguns municípios onde houveram eleições suplementares e o trabalho ficou quase que inviabilizado, já que se aguçam as disputas.

Esta problemática resultou nas frequentes dificuldades que as



equipes encontraram em envolver as comunidades locais nas etapas do processo e também, por vezes, se configurou em um caminho intrincado o de contar com a contribuição das prefeituras. Questões estruturais como concerto de telhado, documentação e informações das escolas, nucleação de escolas e legalização ou aquisição de terreno para construção foram enfrentadas na relação com as prefeituras durante a execução do projeto. Essas dificuldades foram enfrentadas pelas UGMs buscando traçar acordos com prefeituras, comunidade escolar e comunidade local, que argumentava sobre as responsabilidades da mesma, bem como a de todos os parceiros, e que propunha a assinatura de um Termo de Responsabilização pela cisterna entre as partes. Este foi um processo exitoso que acabou, para além dos problemas, conseguindo produzir consensos e colaboração entre os sujeitos envolvidos.

Apesar de ser grande e dificultoso o desafio, muitas foram as estratégias encontradas, e o trabalho nessa nova frente significou novo ânimo para as equipes envolvidas no P1MC. Além disso, levou o importante debate acerca da importância da educação formal a todas as entidades e pessoas da Articulação no Semiárido Brasileiro. A tarefa foi árdua, mas como reconheceu a professora e companheira da Cáritas Montes Claros-MG, Anailde Dourado: “Foi uma decisão acertada da ASA... Ninguém quis botar a mão nessa cumbuca, de mexer com o poder público, a ASA foi lá e fez”.

Processo de Capacitação

Como discorrido acima, desde o início do trabalho a ASA compreendia que sua maior dificuldade seria fazer da construção da cisterna na escola uma ação que contribuísse para que todas e todos os envolvidos no processo educativo refletissem sobre a



importância de uma educação contextualizada e a convivência com o semiárido. Assim sendo, o momento de maior importância para que o objetivo fosse alcançado foram os espaços de capacitação previstos: Capacitações de Gestores, Professores e Comunidade Escolar e Capacitações de Multiplicadores em Gestão de Cisterna Escolar. Esta última foi o espaço onde se discutiu conteúdo e didática da primeira.

A ASA já tinha experiência na ação de capacitação de famílias, mas o público e os objetivos específicos eram diferentes; portanto, esse movimento exigiu inovações da Articulação. Assim, foram realizadas 9 capacitações de dois dias, uma por estado, onde a ASA envolveu companheiras e companheiros com experiência no trabalho de educação contextualizada ao Semiárido junto a escolas para discutirem o que e como trabalhar nas capacitações para a comunidade escolar. Essa ação se configurou em um espaço de capacitação para esses que seriam os facilitadores dos cursos nos municípios.

Nos municípios, ocorreram 211 Capacitações de Gestores, Professores e Comunidade Escolar, que envolveram as 873 escolas. A metodologia usada nas atividades foi a mesma que orienta os cursos de Gestão de Recursos Hídricos – GRHs direcionado às famílias, baseada no construtivismo, na participação e na história de vida dos educandos. Todavia, as estratégias metodológicas tiveram de se adequar à participação de públicos diversos, com formações acadêmicas diferentes, utilizando de dinâmicas que privilegiam as diferentes formas de comunicação. Em vista disso, percebeu-se que não haveria uma forma única de organizá-las. Foram organizadas então em diferentes estratégias pelas UGMs, algumas contando com a presença de toda comunidade de uma só escola, outras com várias escolas, dividindo pelas funções destas no mesmo município, como merendeira e servente, diretoras e professores.



As UGMs entenderam que a participação dos professores gerou, muitas vezes, um problema, pois, em algumas ocasiões a participação desse grupo foi vetada pelos gestores públicos locais, e, em muitas situações, os professores eram contratados por períodos e não sendo concursados, ou seja, em breve não mais estariam na escola. Essa situação é limitadora quando se pretende uma educação de qualidade, pois o profissional não cria laços com a comunidade e os estudantes. Assim, estimulou-se nas comunidades que a contratação de professores efetivos deveria ser uma luta da população.

No conteúdo, o tema da água ganhou ênfase como direito universal, assim como o do Estatuto da Criança e Adolescente, buscando localizar na história o porquê da ação de Cisternas nas Escolas. Na metodologia, algumas experiências conseguiram chegar a um grande êxito, fazendo do processo de capacitação, um processo que envolveu toda a escola com uma culminância de trabalho dos estudantes.

Vale ressaltarmos ainda, que o trabalho se deu em muitas UGMs dentro do período de férias, o que inviabilizou que se envolvesse toda a comunidade escolar. Esse problema ocorre, pois a ação é parte de termos de parceria que tem prazos a serem cumpridos com o financiador.

Na avaliação das equipes e facilitadores, foi constatado que uma só capacitação de dois dias não seria suficiente para dialogar com os participantes, mediante a quantidade de conteúdos de que necessitam os objetivos dessa ação. Mas, mesmo assim, podemos considerar que os educandos envolvidos, em sua maioria, se interessaram pelos conhecimentos dialogados na capacitação e sentem falta de outros materiais didáticos que os auxiliem na tarefa docente do dia-a-dia. A ASA elaborou a Cartilha Cisterna nas Escolas como forma de subsidiar professores e comunidade escolar em



possíveis trabalhos futuros; todavia os professores sentem falta de materiais didáticos para trabalharem diretamente com os alunos. Esta já é uma luta da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, a RESAB, que possui um caderno multidisciplinar “Conhecendo o Semi-árido” (2005) mas que tem pouca tiragem.

Processo de Construção

A construção da cisterna seguiu o modelo que a ASA já vem implementando de “cisterna calçadão” no Programa Uma Terra e Duas Águas – P1+2. Uma cisterna de placas de 52.000L, ou seja, já são modelos testados nas famílias, mas que ainda serão observados e aperfeiçoados assim como tem ocorrido nos 11 anos de experiência com a cisterna de 16.000L.

A principal dificuldade encontrada no decorrer dessa etapa da ação foi ligada às estruturas das escolas para o aporte da cisterna. Falta de terreno foi um problema encontrado em vários desses espaços, sendo solucionado de diferentes maneiras a depender de quem fosse o proprietário do terreno ao lado da escola, ou da boa vontade da prefeitura. Em algumas vezes foi doado, outras comprado, e até trocado. Houve mesmo casos de não se chegar a uma negociação, e a escola ter sido impedida de ser beneficiada.

Outra questão estrutural foi a má conservação dos telhados, algumas UGMs vêm impedindo a construção da cisterna, aguardando que a prefeitura realize consertos e/ou limpeza no telhado. Vale citarmos que as equipes das UGMs afirmam que em muitas escolas, houve pequenas reformas e pinturas, que já não ocorriam há muitos anos. Esses atos de lembrança dessas esquecidas escolas rurais têm gerado alegria e estímulo entre as comunidades escolares.



9 À guisa de Continuidades

Caracterizando uma primeira experiência para ASA, foi notável, em muitos posicionamentos durante as atividades da avaliação e de acompanhamento nos estados, emergiram algumas falas da coordenação e animadores de campo das equipes executoras, bem como de parceiros ligados a área de educação que apoiaram a execução do projeto que expressaram significativo descontentamento no sentido de que não foi possível, durante as capacitações, fazer da cisterna um instrumento reflexivo, ou ainda, da dificuldade de deixar a mensagem de que este deve ser papel dela na escola. Todavia, temos de ter claro que o desafio, para os financiadores, gestores públicos escolares, alunos e pais é, antes de tudo, a existência de um reservatório de água que possibilite a continuidade das aulas no período de estiagem. Esta é a grande conquista, e uma conquista árdua.

Ainda assim, as avaliações realizadas comprovam que, em alguma medida - exigindo uma análise mais profunda para saber em quanto - o projeto tem contribuído para a constituição de uma educação contextualizada ao semiárido, na medida em que:

- a) Apresenta o semiárido sob um olhar diferente do que é apresentado pela grande mídia e reproduzido pela escola. Um semiárido de possibilidades, do bem-viver;
- b) Envolve a família e a comunidade na escola e no processo educativo;
- c) Aborda e trabalha os elementos da realidade do município, da comunidade, da escola e da família.

Questões estruturais e de manejo, referente à cisterna, o sistema de coleta e abastecimento de água são enfrentados, mesmo tendo realizado capacitação e acordos, como o cuidado com a cisterna,



telhados, canos e calhas. E, principalmente, com o abastecimento de água, pois já era previsto que 52.000 litros não serão suficientes, na maioria das escolas, para todo o período de estiagem. Assim, é responsabilidade da prefeitura abastecer as escolas com água de qualidade e não de qualquer barreiro do município, bem como zelar por todo o sistema de coleta e armazenamento de água.

Todavia, apesar de muitas dificuldades, é notável a felicidade das comunidades escolares e familiares e dos gestores públicos pela presença da cisterna e pela participação nos processos de capacitações. As Secretarias Municipais de Educação reconheceram a importância do projeto e vêm solicitando a continuidade dele, pois há muitos municípios e escolas ainda sem abastecimento de água.

Para avaliações mais consistentes, é importante que as equipes realizem reflexões sobre todo o processo, principalmente as capacitações e que articulem sempre educadores e instituições comprometidas com uma educação contextualizada ao semiárido. É necessário também que pesquisas acadêmicas se debrucem sobre esses processos e contribua com os caminhos futuros que venham a ser percorridos.

Assim, podemos concluir que a construção de cisterna nas escolas é um primeiro passo para que as crianças de nosso semiárido tenham aulas de qualidade, não cessando estas por falta de água. Todavia, também entendemos que a cisterna, mais que uma estrutura de armazenamento de água, pode ser um elemento capaz de estimular aos estudantes um melhor conhecimento, não apenas de sua região, mas de questões mais amplas da nossa sociedade.



10 Bibliografia

ANDRADE, Manuel Correia de. *A Problemática da Seca*. Recife: Liber Gráfica e Editora, 1999.

ASA. *Construindo Cidadania no Semiárido*. Recife/PE, 2008.

ASA. *Cisternas nas Escolas – Uma conquista do Povo do Semiárido*. Recife/PE, 2010.

BRASIL. *Nova Delimitação do Semiárido Brasileiro*. Ministério da Integração. Brasília/DF. 2005.

DUQUE, Ghislaine; CIRNE, Maria Nilza Ramalho. Pobreza Rural no Nordeste Semiárido: Cidadania ou exclusão social? In: Ferreira, Ângela D. Damasceno; Brandenburg, Alfin (Org). *Para Pensar Outra Agricultura*. Curitiba/PR: Editora UFPR, 1998.

MALVEZZI, Roberto. *Semiárido: Uma Visão Holística*. Série Pensar o Brasil e Construir o Futuro da Nação. Brasília: Confea, 2007.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. *Entre o combate à seca e a convivência com o semi-árido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento*. Brasília: UnB, 2006.