

**O SENTIDO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO EDUCATIVO
DO PROGRAMA SABERES DA TERRA NA ASSOCIAÇÃO
DOS MUNICÍPIOS DA CANTUQUIRIGUAÇU - PR**

Monografia apresentada para a obtenção do título de Especialista em Educação do Campo, Curso de Pós-Graduação em Educação do Campo, Departamento de Planejamento e Administração Escolar, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador:
Prof. Dr. Marcos Rodrigues da Silva

CURITIBA

2008

AGRADECIMENTOS

Os sentimentos de alegria e satisfação que sinto por concluir este trabalho, só foram possíveis por meio de múltiplas relações estabelecidas, daí a necessidade de agradecer. Ao meu orientador, professor Marcos Rodrigues da Silva, cuja principal e decisiva contribuição foi o de ter favorecido desconstruções, aberto horizonte e indicado caminhos.

Agradeço em especial aos sujeitos desta pesquisa: A coordenação de Educação do Campo da SECAD/MEC e aos Movimentos Sociais do Campo que ousaram juntamente com os camponeses/as lutar pelo Programa Saberes da Terra.

Aos educadores/as e educandos/as, que estiveram no Programa Saberes da Terra, aos que esperam estar nele e a todos/as que ainda não o descobriram, bem como a todo o povo camponês excluído dos direitos da educação e da cidadania.

· EPIÍGRAFE

Continuando a vida¹

**Vou continuar aqui,
Não vou mudar de escola
Porque é deste jeito
Que conto minhas histórias**

**A vida é feita em pequenos
Momentos
Vamos aproveitar
Para estudar**

**Com o Saberes da Terra
Só não estuda quem não tem
Vontade
Tendo a quarta série
Não interessa a idade
Pra voltar a uma sala de aula
Aqueles como eu não tiveram oportunidade**

**O Programa saberes da Terra
Veio para nossa vida melhorar
Deu oportunidade para todos
Que uma escola não puderam frequentar**

**Aqui nós estudamos
Sem abandonar a agricultura
Pois a lavoura é incluída
Nos livros de nossa leitura.**

¹ Poesia de Tereza Lima dos Santos- educanda da turma de Nova Laranjeiras-PR

RESUMO

O tema o sentido da prática pedagógica no processo educativo do Programa Saberes da Terra na Associação dos Municípios da Cantuquiriguaçu-PR tem por objetivo identificar e analisar a contribuição do Programa Saberes da Terra na Associação dos Municípios, refletir a importância do Saberes da Terra no Território da Cantuquiriguaçu, fornecendo elementos para a discussão do Programa Saberes da Terra Nacional. Para isso, buscou-se entrevistar educandos/as, educadores/as, coordenador, prefeito, Secretário de Educação, Movimento Social, Coordenador Nacional que pensou o Saberes da Terra e um Técnico em Políticas Públicas do MEC e também formador do Saberes que participaram do referido Programa no Território da Cantuquiriguaçu e fora do Território a fim de evidenciar o que para eles, o Programa Contribuiu na região, através de entrevista aberta e direcionada. E a partir das respostas dos entrevistados analisar a luz do referencial teórico, entendendo o significado e as relações da Educação do Campo entre currículo integrado, qualificação social e profissional de jovens e adultos, tomando-se com referência a prática pedagógica da Associação dos Municípios da Cantuquiriguaçu. Constatou-se com a pesquisa que o Programa Saberes da Terra, além de propor uma metodologia capaz de situar-se na realidade dos educandos/as, mostrou que de fato o Programa contribuiu significativamente para que o Território possa desenvolver novos programas educacionais que trabalhe o Desenvolvimento Sustentável na ótica da Educação do Campo.

SUMÁRIO

Introdução.....	07
1. CAPÍTULO I	
Os Vários Olhares Sobre as Trajetórias Socioeconômicas que Produziram e Reproduziram o Espaço e a vida dos Agricultores Familiares	10
1.1. As dimensões do campesinato.....	11
1.2. Identidade, Afetividade e Sociabilidade dos Colonos	15
1.3 Ações e Consequências da Modernização Tecnológica e a Revolução Verde: Como Garantir a Sustentabilidade da Agricultura Familiar?.....	19
2. CAPÍTULO II	
Construindo a Identidade do Programa Saberes da Terra	27
2.1 Educação do Campo, Como Política Pública	28
2.2 Caracterização do Programa Saberes da Terra	32
2.3 O Emergir de um Novo Sujeito Através da Educação do Campo	40
3. CAPÍTULO III	
A Experiência do Programa Saberes da Terra no Estado do Paraná: Um Olhar Crítico – Reflexivo	45
3.1. Nos fios da teia da vida, as cores e os movimentos do Programa Saberes da Terra.....	46
3.2 O Sentido da Práxis: fios, cores, movimentos e atores	52
3.3 Saberes da Terra: das inquietações as possibilidades	63
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
6. ANEXOS.....	78

Introdução

Quanto mais me volto sobre a infância distante do campo, tanto mais descubro que tenho sempre algo a aprender com ela, com a adolescência difícil que tive e com as dificuldades que minha família e eu enfrentamos por sermos camponeses.

Porém as dificuldades que enfrentamos forjaram em mim, ao contrário de uma postura acomodada diante do desafio, uma abertura curiosa e esperançosa diante deste mundo. Quando me era ainda impossível compreender a origem de nossas dificuldades, pensava que a vida era assim mesmo, que o melhor a fazer diante dos obstáculos seria simplesmente aceitá-los como eram.

Assim me constitui em ser humano, mulher camponesa e mais tarde como educadora, pois o contato desde muito cedo com as alegrias e com as tristezas da vida no campo sempre foram motivos de inquietações, de reflexões profundas e de vários sentimentos que fizeram de mim o que sou hoje.

Entre a beleza e a emoção que sinto neste momento em escrever sobre o campo é ao mesmo tempo um desafio. Trata-se de um percurso com poucos registros, a maioria dispersa e fragmentada. A própria trajetória dos camponeses/as, explorados, subordinados politicamente aos grandes proprietários, excluídos dos mais elementares direitos políticos e sociais, implica na dificuldade de preservação de sua memória social.

Neste sentido a imagem que herdamos dos camponeses/as é uma versão constituída pelos vencedores no processo histórico. De acordo com ela fomos, durante muito tempo, levados a pensar o camponês/a como passivo, submisso, cordato, incapaz de formular seus próprios interesses e de lutar por eles.

Assim inspirada pelas questões que foram se configurando ao longo da história, buscarei neste trabalho, resgatar através dos depoimentos dos sujeitos envolvidos a experiência de Educação do Programa Saberes da Terra na intenção de ressignificar a história dos camponeses/as como sujeitos de seu pensar e do seu agir.

O objetivo deste trabalho busca, através das entrevistas, junto aos educandos/as, educadores/as, Movimentos Sociais do Campo, Prefeituras Municipais, Secretários de Educação, Coordenadores locais de turmas e o MEC, refletir a importância do Programa Saberes da Terra para o Campo.

Escolhi o tema “O Sentido da Prática Pedagógica no Processo Educativo do Programa Saberes da Terra na Associação dos Municípios da Cantuquiriguaçu-PR”, por ser um assunto cultural da atualidade e também porque existem poucas pesquisas feitas em educação no campo.

Como instrumento de pesquisa foi utilizado a entrevista, definida por Kahn e Cannel (1992) como:

conversa a dois, feita por iniciativa do entrevistado, destinada a fornecer informações pertinentes para um objetivo de pesquisa, e entra (pelo entrevistado) em temas igualmente pertinentes com vistas a este objeto. (KAHN E CANNEL, 1996, p.108)

O tipo de entrevista utilizada foi à entrevista aberta, onde os entrevistados puderam discorrer livremente sobre o tema proposto.

Foram entrevistados um total de nove pessoas, sendo elas: dois educadores, dois educandos, uma dirigente de Movimento Social, um secretário de educação, um coordenador municipal, um Técnico em Políticas Públicas do MEC que trabalhou com a formação continuada de educadores/as e o Coordenador da Educação do Campo que ajudou a apensar o Programa Saberes da Terra. Levou-se em consideração as questões de gênero e a diferença de idade entre os mesmos.

A pesquisa foi aplicada na região centro oeste do Paraná nos municípios que fizeram parte do Programa Saberes da Terra.

O espaço concreto deste estudo consistiu gradativamente, de forma que apresenta, no encadeamento dos capítulos, uma identidade na sua concepção, do primeiro ao último, garantindo que as partes não se percam da totalidade das experiências.

O primeiro capítulo aborda o tema da agricultura familiar, os vários olhares sobre as trajetórias socioeconômicas que reproduziram o espaço e a vida dos Agricultores Familiares.

O segundo capítulo contém a proposta de educação do Programa Saberes da Terra como mediação entre a teoria e a prática, trazendo elementos significativos através dos relatos dos sujeitos envolvidos na construção e elaboração de novas propostas para a educação do campo.

No terceiro capítulo, procurei trazer a experiência da Associação dos Municípios da Cantuquiriguaçu e os impactos do Programa Saberes da Terra na região como sujeito de construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário para o campo.

CAPITULO I

Os Vários Olhares Sobre as Trajetórias Socioeconômicas que Produziram e Reproduziram o Espaço e a vida dos Agricultores Familiares

1.1 As dimensões do campesinato

Consciente da necessidade de refletir sobre a história que herdamos e os problemas que hoje enfrentamos, buscamos na emergência compreender como os diferentes momentos históricos deram uma particularidade à Agricultura Familiar Camponesa.

As possibilidades de desenvolvimento e ampliação do campesinato no Brasil enfrentam um condicionante estrutural básico: os impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais do atual modelo econômico que tem impedido, ademais, a realização de uma reforma agrária ampla e massiva que, além de ampliar o campesinato no país, pode proporcionar a redução do êxodo rural e da conseqüente tensão econômica e social nas áreas urbanas.

Defendendo de maneira relativa à reprodução e a inserção do campesinato na dinâmica da reprodução capitalista, as organizações e movimentos sociais e sindicais de mediação dos seus interesses, sejam localizados, sejam os universais (de classe e corporativos), não dedicaram parte de seus esforços institucionais para um aprofundamento dessa controvérsia sobre o campesinato no capitalismo. De maneira geral, instigados pelas necessidades imediatas dos camponeses, as organizações e os movimentos sociais e sindicais canalizaram seus esforços para a reivindicação e o protesto perante os governos (CARVALHO, 2005). Mesmo os esforços políticos e ideológicos, assim como os empíricos relativos à luta pela terra, poucos contribuíram para o aprofundamento dessa controvérsia geral, o campesinato no capitalismo.

Conforme Carvalho: (2005, p. 21):

As idéias dominantes que repousavam nas concepções da diferenciação do campesinato tornaram-se as idéias hegemônicas (envolvendo classes dominantes e dominadas). Essas idéias materializaram-se seja na concepção e prática das políticas públicas seja nas palavras de ordem por vezes reinantes nos movimentos e organizações sociais e sindicais do campesinato quando defendiam a “inserção competitiva da agricultura familiar no mercado”

Diante dessa compreensão, tanto a visão economicista do campesinato como a de homogeneização urbana do espaço rural, conduzem política e ideologicamente à compreensões que reafirmam a absorção e exclusão social do campesinato pela expansão e consolidação da empresa capitalista no campo.

As expressões agricultura familiar, pequeno produtor rural e pequenos agricultores, por exemplo, adquirem a partir do início da década de 1990 conotações ideológicas, porque foram disseminadas no interior de um discurso teórico e político que afirmava a diferenciação e o fim do campesinato em duas categorias: a) aquela que seria a transformação do campo em empresas capitalistas pelo desenvolvimento das forças produtivas; e b) aquelas a proletarianização dependente de apoios sociais das políticas públicas.

As reivindicações dos conceitos de «camponês» e «campesinato» propõem o resgate e afirmação da perspectiva teórica de reprodução social do campesinato na sociedade capitalista a partir das teses da centralidade da reprodução da família camponesa e da sua especificidade no contexto da formação econômica e social capitalista. O objetivo desses conceitos abrange a totalidade das formas de reprodução das unidades de produção familiar e rural brasileira.

Alguns autores trabalham com a idéia da formação do campesinato como bem explicita Carvalho (2005, p. 54):

(...) O processo de formação do campesinato remonta à gênese da história da humanidade. Essa leitura histórica é importante para a compreensão da lógica da persistência do campesinato nos diferentes tipos de sociedades. A existência do campesinato nas sociedades escravocratas, feudal, capitalista e socialista é um referencial para entendermos o sentido dessa perseverança.

Entende-se que a destruição do campesinato pela sua diferenciação não determina o seu fim. O fato é que quando o capital se apropria da riqueza pelo trabalho familiar camponês utilizando a capitalização da terra, gera a diferenciação e a destruição do campesinato. Mas, igualmente, é fato que ao capital interessa a continuação desse processo para o seu próprio desenvolvimento. Em diferentes condições, a apropriação da renda capitalizada da terra é mais interessante ao capital do que o assalariamento. Por essa razão, os proprietários de terra e capitalistas oferecem suas terras em arrendamento aos camponeses como condições para a produção nas propriedades camponesas. Para Carvalho: (2005, p.24):

O arrendamento é uma possibilidade de recriação do campesinato, outra é pela compra da terra e outra é pela ocupação da terra. Essas são as três formas de recriação do campesinato. E assim se desenvolve num constante de territorialização da agricultura camponesa ou de destruição e recriação do campesinato. O que é compreendido como na poderosa vantagem que o capital tem sobre renda capitalizada da terra, gerada pelo trabalho familiar.

O paradigma da metamorfose do campesinato surgiu na última década do século XX e é uma espécie de “terceira via”, pois se acredita no fim do campesinato, mas não no fim do

trabalho familiar na agricultura. Desse modo, utiliza-se o conceito de agricultura familiar como eufemismo do conceito de camponês, a partir da lógica dualista de atrasado e moderno. Essa lógica dualista é processual, pois o camponês para ser moderno precisa estar em metamorfose sem ser agricultor familiar.

Os limites dos espaços políticos de ação do então moderno agricultor familiar fecham-se nas dimensões da diferenciação gerada na produção da renda capitalizada da terra. A sua existência, portanto, está condicionada dentro da lógica gerada pelo capital. Logo, as suas perspectivas estão limitadas às seguintes condições: agricultor familiar consolidado, agricultor familiar intermediário e agricultor familiar periférico. Da condição de periférico à condição de agricultor familiar consolidado, formaram-se os espaços políticos de sua existência. Esse seria o seu universo possível.

(...) A fora o princípio conservador do paradigma da metamorfose do campesinato, destacam-se os limites de sua lógica dualista. Por não conseguir explicar a persistência do campesinato, a sua existência e atualidade e nem suas perspectiva, procura transformá-lo por meio do esvaziamento de sua história. O camponês fica com o passado e o agricultor familiar com o futuro (...) (CARVALHO, 2005, p.25).

Como se vê, a agricultura familiar não é uma categoria social recente nem a ela corresponde uma categoria analítica nova na Sociologia Rural. No entanto, sua utilização com significado e a abrangência que lhe tem sido atribuídos nos últimos anos no Brasil, assume ares de novidade e renovação. Fala-se de uma agricultura familiar como um novo personagem, diferente do camponês tradicional que teria assumido sua condição de produtor moderno: propõem-se políticas para estimulá-los, fundadas em tipologias que se baseiam em sua visibilidade econômica e social diferenciada.

O conceito de agricultura familiar entendido como aquele em que a família, ao mesmo tempo, é proprietária dos meios de produção e assume o trabalho no estabelecimento produtivo..... É importante insistir que este caráter familiar não é um mero detalhe superficial e descritivo: o fato de uma estrutura produtiva associar família-produção-trabalho tem consequências fundamentais para a forma como ela age econômica e socialmente. Mendras (2005) identifica cinco traços característicos das sociedades camponesas, a saber:

Uma relativa autonomia face à sociedade global, a importância estrutural dos grupos domésticos, um sistema econômico da autarquia relativa, uma sociedade de interconhecimentos e a função decisiva dos mediadores entre a sociedade local e a sociedade global (MENDRAS apud CARVALHO, 2005, p. 27).

Sendo assim a garantia da sobrevivência no presente, as relações no interior da família camponesa têm como referência o horizonte das gerações, isto é, um projeto para o futuro. Com efeito, um dos eixos centrais da associação camponesa entre família, produção e trabalho é despendido na unidade de produção pela geração atual, possa vir a ser transmitido à geração seguinte, garantindo a esta às condições de sua sobrevivência.

Assim, as estratégias da família em relação à constituição do patrimônio fundiário, à alocação dos seus diversos membros no interior do estabelecimento ou fora dele, à intensidade do trabalho, às associações informais entre parentes e vizinhos, entre outras, são fortemente orientadas a médio ou longo prazo pela sucessão entre gerações. Além disso, a família combina os recursos que dispõe na unidade de produção com aqueles que fora do estabelecimento – em geral, atividades complementares, temporárias e intermitentes – e define estratégias que visam assegurar sua sobrevivência imediata e garantir a reprodução das gerações subsequentes.

Para enfrentar o presente e preparar o futuro, o agricultor camponês recorre ao passado, pois lhe permite construir um saber tradicional transmissível aos filhos e justificar as decisões referentes à alocação dos recursos do trabalho familiar, bem como a maneira de diferir no tempo o consumo da família. Dessa forma, o campesinato tem uma cultura própria que se refere a uma tradição inspiradora, entre outras, das regras de parentesco e herança e das formas de vida local.

A agricultura camponesa tradicional é profundamente inserida em um território lugar de vida e de trabalho, onde o camponês convive com outras categorias sociais e desenvolve uma forma de sociabilidade específica que ultrapassa os laços familiares e de parentesco. Uma coletividade rural apresenta uma dupla natureza funcional: ela é, por um lado, um estabelecimento humano de valorização do meio natural e, por outro, utiliza o território para a subsistência da comunidade.

A agricultura assume atualmente uma racionalidade moderna, o agricultor se profissionaliza, o mundo rural perde seus contornos de sociedade parcial e se integra plenamente à sociedade nacional. No entanto, é importante sublinhar que estes “novos personagens”, ou pelo menos uma parte significativa desta categoria social, quando comparados aos camponeses ou outros povos tradicionais, são, ao mesmo tempo, o resultado de uma continuidade (CARVALHO, 2005).

É preciso considerar antes de tudo, que o “modelo original” do campesinato brasileiro reflete as particularidades dos processos sociais mais gerais, ou seja, da própria história da agricultura brasileira especialmente: o seu quadro colonial, perpetuado como uma herança após a independência nacional da dominação econômica, social e política da grande propriedade; a marca da escravidão e a existência de uma enorme fronteira de terras livres ou passíveis de serem ocupadas pela simples ocupação e posse.

Assim, a história do campesinato no Brasil pode ser definida como registro das lutas para conseguir um espaço próprio na economia e na sociedade. Interessa saber que as condições encontradas – estímulos ou obstáculo – de que maneira os absorve ou os supera em sua trajetória. No Brasil, a construção do espaço camponês se efetuou na maioria dos casos, sob o signo da precariedade estrutural, que o torna incapaz de desenvolver todas as potencialidades do próprio sistema clássico de produção e de vida social, diferenciando-o, portanto, da estrutura européia, antes considerada capaz de fechar o círculo da subsistência.

Uma das dimensões mais importantes das lutas dos camponeses brasileiros está centrada no esforço para constituir um “território” familiar, um lugar de vida e de trabalho de guardar a memória da família e de reproduzi-la para as gerações posteriores. Paradoxalmente, a perseguição deste objetivo supõe muito freqüentemente a extrema mobilidade do agricultor que se submete a longos, constantes e sucessivos deslocamentos espaciais.

As características principais do campesinato brasileiro em sua origem, tais como a pobreza, o isolamento, a produção centrada na subsistência mínima e a extrema mobilidade espacial, tendo que se adaptar às exigências da agricultura moderna, guarda ainda muito dos seus traços camponeses, tanto porque “enfrenta” os velhos problemas nunca resolvidos, sendo que fragilizada nas condições da modernização brasileira, continua a contar, na maioria dos casos, com suas próprias forças.

1.2 A Identidade, a Afetividade e a Sociabilidade dos Colonos

As transformações das relações de produção na pequena propriedade permitem refletir a questão da complexa e comumente contraditória articulação entre valores culturais e realidade material, na medida em que os colonos¹ congregam o núcleo familiar, a divisão social do trabalho, a propriedade e diferentes formas de acumulação de capital.

¹ Colono significa viver numa colônia; de preferência, possuir um pedaço de terra suficiente para a sobrevivência, comumente o mínimo equivalente a uma colônia (25 ha). Essa designação é mais presente no sul do Brasil, espaço de maior influência do colono/imigrante europeu (seyferth, 1984). Os produtores rurais da

O estilo, a marca, o modo de ser dos colonos, “a sabedoria implícita ao domínio de um conjunto de informações, de códigos e de modalidades mentais, operacionais adquiridas ao longo das experiências de vida” (Tedesco 1999, p.38), deixam para a sociedade um conjunto de saberes e práticas que se construíram socialmente em função dos processos, da natureza, da manifestação de seus modos de vida e de seu entorno social. Esses saberes e práticas asseguram processos sociais nucleados em torno da família, da organização do trabalho, da comunidade, da vizinhança e do parentesco, do mundo exterior, da sua organização social para a sua sobrevivência, para a sociabilidade², para o domínio da natureza e para a construção da individualidade.

A ordem social do colono fundava-se na ligação entre propriedade, família e trabalho, este com sentido além do econômico. O trabalho como obrigação, como antívicio, como dedicação, dever moral, superação, virtude, acesso à riqueza e promoção da exaltação do homem ligado à propriedade, formaria o espaço social e a trajetória sequencial das estratégias de reprodução familiar e organização da individualidade do colono. Conforme Tedesco (1999, p. 54):

A agricultura foi o elemento aglutinador e formador do espaço de vida e de sociabilidade do imigrante; a pecuária foi sempre secundária, ainda que complementar. A derrubada da mata, a rotação de culturas, tanto de subsistência como de caráter comercial, a reconstituição da fertilidade do solo, a depredação para construir a roça (queimadas, eliminação de ervas daninhas...), o plantio de culturas nativas (mandioca, milho, feijão) associadas às européias (trigo, batata, cevada), produziram, reproduziram e esgotaram o espaço previamente delimitado, porém solidificaram, reproduziram e redefiniram um modo de vida e uma estrutura familiar.

região autodenominam-se colonos. Não basta, para eles, apenas viver na colônia; é preciso “trabalhar na colônia”, portanto, o ethos se fundamenta numa práxis objetiva: ligação família e roça. Os colonos chegaram ao Rio Grande do Sul no período em que a atividade exaltada e dominante era a pecuária; a agricultura, e principalmente a familiar que se constituiu, era considerada degradante. Desse modo, colono, além de designar os imigrantes alemães e italianos e seus descendentes, no nível das representações, significa, sobretudo, “... pessoa de carência de ambição, de traquejo social, de elegância, de postura corporal e comportamental, de senso de oportunidade e de progresso, de arrojo, de perspicácia, de sagacidade” (Teixeira, 1988).

²**Sociabilidade** quando falamos em sociabilidade, queremos tematizar o formato do vínculo social e relacional do indivíduo e da sua família, e esses com grupos sociais no lugar/local e no processo social envolvente. Junto dos colonos da região, essa noção ganha contornos conflituosos em razão da racionalidade, individualismo e individualidades subjacentes, bem como se respalda em graus elevados de sociabilidade, de interessoalidade e de aspecto vicinais. As formas de socialização passam pela dinâmica da redefinição das múltiplas interações dos indivíduos. Criam-se, rompem-se e recriam-se formas de sociação, de integração. A sociabilidade é entendida por nós como processo dinâmico de relações de interações constitutiva da comunidade, da vida em família e da rede de vizinhanças e parentesco, criando uma esfera específica de existência. Simmel (1983) defini as inter-relações como sociabilidade enquanto formas autônomas ou lúdicas da sociação que tem existência própria, sem intenções objetivas, conteúdos e resultados exteriores; é um jogo vazio, a finalidade e a matéria de sua própria existência.

O trabalho dentro da estrutura de vida familiar assegurava ao grupo sua sobrevivência e a cooperação familiar aparecia como fundamental para formação de capital. Para isso, dependia do grau de intensificação do trabalho, da redução do consumo de que realmente necessitavam; a solidariedade e a combinação dos esforços de todos, os membros da família e um bom casamento eram os elementos centrais que fundavam a lógica da herança em função do sexo, da idade, dos tipos, quantidades e importância dos bens.

A situação de carência, as dificuldades na obtenção de recursos para realizar os trabalhos e comercializar os produtos, entre outros, dimensionavam uma ética familiar de auto-dependência, solidariedade e submissão de alguns membros, bem como sua transcendência no horizonte do vínculo de parentesco, vicinal e de compartilhado. Todo o processo cultural, econômico e religioso realizava-se a partir das determinações da autoridade familiar, centrada no âmbito paterno (BRANDÃO, 1995, p. 96).

A idéia de subordinação legitimada pela fragilidade, pela capacidade de dirigir o lar, não importando a beleza, a importância de casar jovem e não velhos, seu poder afetivo e sentimental, entre outras, foram formando, constituindo e sedimentando a forte mística familiar como elemento de progressiva normatização da vida social, econômica e religiosa, criando processos de representação de imaginários definidores do papel da mulher. Além disso, essa cultura era parte integrante da concepção familiar dos descendentes de imigrantes manterem os vínculos entre as gerações, com destaque para os laços afetivos, parentais e vicinais, preservar a memória e a história da própria família (WOORTAMANN, 1995, p.134).

Essa representação social demarcou fronteiras étnico-culturais, bem como constituiu valores inspirados no trabalho, no progresso, na tradição, na religião católica, nas concepções de morte³, enaltecendo, em meio ao sacrifício e ao sofrimento, a bravura, a coragem, o mito de pioneiro, a diferença em relação a outros grupos. Há uma idéia de eternidade e de limite, o que implica uma vivência de dedicação, trabalho, sacrifícios e aproveitamento no tempo presente (RASIA, 1995, p. 96). Ser colono é sedimentar-se com a natureza (dominá-la para si) e envolver-se com ela pelo trabalho. Ser colono é saber converter o tempo disponível de forma a tirar dele algo de valor. Ao que nos pareceu, é essa vitalidade do passado que se renova e se redefine.

O romantismo, o saudosismo e a indignação frente às redefinições no patrimônio sociocultural, os exageros nos sacrifícios ligados ao trabalho quando novos, de subordinação

³ A morte permanente com um sentido de passagem para outra existência, onde se terá o retorno do que se fez.

da mulher, da educação familiar e sexual rígida, expressam universos relacionais, objetivos ideológico-morais (principalmente de instituições políticas e religiosas) e econômicos de uma ordem cultural que visava à integração ao contexto e ao mundo da vida familiar e social. Isso não significa dizer que só agora às dificuldades de integração ou conflitos de valores culturais se apresentam. O que queremos dizer é que havia uma coesão e uma “aceitação” maior. As doenças e suas formas de tratamentos, as mortes de tristeza, entre outros, justificavam a necessidade de solidariedade, do agarrar-se a si mesmos, individual e coletivamente, buscando reproduzir seu universo cultural, adaptar-se e construir um ambiente para seu universo espacial e vital. Talvez o diálogo cotidiano com o banco, a cooperativa, as agroindústrias, os técnicos tenha redefinido processos de mudanças internas.

Assim sendo, a espacialidade para o colono condicionava-se em função das condições estruturais do cotidiano. A casa era precária com poucas comodidades; normalmente, os filhos dormiam coletivamente nos quartos, pois estes não eram individualizados; o fogão era a lenha para aquecer e fazer comida; havia lanternas para iluminar a casa e o poço d’água geralmente localizado no fundo da casa. O sol e a lua eram os critérios básicos na determinação da forma e do período das plantações, da criação e matança de animais, principalmente do porco, com a determinação da lua para fazer o salame e conservá-lo. A horta era uma extensão do lar, funcionando como auxílio a cozinha. O parreiral perto de casa, a infra-estrutura de armazenamento do vinho no porão, os poteiros perto de casa para poder tratar e lida com os animais à noite, depois da roça. Os pomares com grande variedade de árvores frutíferas formavam o referencial geográfico-internacional das atividades domésticas cotidianas.

O saber referencial dos colonos, em termos espaciais, reconstrói logicamente fatos, histórias, passagens, com precisão e destreza. O pequeno mundo da vida que envolve seu espaço de propriedade e de vizinhança (o lugar) ou, para alguns, incluindo algumas cidades perto, forma o mapa mental do cotidiano vivido e pensado; estrutura os espaços e os imaginários em alguns momentos recortados, em outros momentos ganhando dimensões físicas próximas, porém distantes para a memória que relembra (imagem de televisão, por exemplo, de uma cidade qualquer).

Os santos fazem parte do cotidiano não religioso, estando também ligados à morte, às plantações, às curas, aos castigos, à vida afetiva e social; enfim, marcam presença no vivido do colono e da comunidade social, bem como repercutem na coesão e na normatividade familiar. O espaço vital é indispensável aos homens e aos animais (BRANDÃO, 1995, p. 64), dele dependendo o equilíbrio em termos de sobrevivência econômica e em termos de valores

culturais (sistema de valores). O aspecto climático, biológico e físico, a paisagem, a natureza em si (aproveitar-se das chuvas para plantar na roça, na horta; a existência de gatos e cachorros; o cuidado com as fontes d'água, o equilíbrio florestal e biológico na derrubada de matas e o deixar as terras em pousio quando da fertilidade baixa...) faziam parte do universo de atuação do colono, de seu saber e do saber local sobre o seu cenário (seja próximo ou distante), sobre seu domínio, identificados como constitutivos do cotidiano daquilo que chamamos de espaço de organização da vida rural.

Portanto, esses espaços da forma como os percebemos pelas colocações dos idosos, foram sempre crivados de tensões em profunda relação com a cultura e a natureza, pessoas e animais, o distante e o próximo, o familiar e o desconhecido ou imaginário distante, formando, no seu conjunto, uma lógica de vida cotidiana baseada em critérios e representações sociais, estabelecendo eixos culturais que tentam, hoje, perpassar ou ser resgatados com novas interpretações e/ou com racionalidades adaptativas e estratégias funcionais também em torno da família, da terra e do trabalho.

1.3 As Ações e Consequências da Modernização Tecnológica e a Revolução Verde: Como Garantir a Sustentabilidade da Agricultura Familiar

No processo de desenvolvimento capitalista do país, a agricultura brasileira, em especial a agricultura familiar, sofreu profundas transformações. Com o avanço do capitalismo no campo (também conhecido como industrialização da agricultura) teve início no final dos anos 50. Incentivou-se na década de 60, atingindo sua aceleração máxima nos anos 70. A partir de 1980, a crise econômica brasileira teve também seus reflexos na agricultura, verificando-se uma freada na modernização.

Na década de 50, o Brasil começou a mergulhar fundo na era industrial. A burguesia assumiu nitidamente a condição de pólo dominante da economia brasileira. Com uma participação crescente na produção do país em meados dos anos 50, o setor industrial passou a ter maior peso do que a agricultura na economia brasileira.

É no final dos anos 50 e início dos anos 60 que se travou o primeiro grande debate sobre a questão agrícola e o caráter que deveria ter a Reforma Agrária Brasileira⁴. Buscando

⁴ Reforma Agrária, nesse contexto, significa da parte do governo, uma ação no sentido de desapropriar terras consideradas improdutivas, indenizando os proprietários e distribuindo-as para quem pudesse efetivamente torná-las produtivas.

articular as luta do movimento camponês, diferenciavam-se as propostas do Partido Comunista, das Ligas camponesas, dos setores modernos da Igreja Católica e dos católicos radicais. Cotrim (1994) nos faz um retrospecto de como estes movimentos geram conflitos e violência em nosso país pela posse da terra.

As lutas camponesas foram marcadas pelo sangue. Em todo o nordeste e outros estados, os senhores de terra reforçaram o armamento de seus jagunços, formando verdadeiros exércitos particulares. E os choques armados, envolvendo jagunços e camponeses, não tardaram a acontecer (COTRIM, 1994, p.87)

Para desencanto dos reformistas que acreditavam poder contar com o apoio de “setores progressistas” da burguesia esta, no entanto optou por resolver a questão agrícola via aumento, realizando assim a chamada modernização conservadora.

Foi quando ocorreu o golpe de Estado de 1964. E o Estatuto da Terra mais que uma resposta às lutas pela Reforma Agrária anteriores ao golpe, era também a “proposta conciliatória” da burguesia industrial para acelerar o desenvolvimento capitalista no campo. Uma “Lei de Desenvolvimento Rural”. Nas palavras de Leff (2001, p.133):

O processo civilizatório da modernidade fundou-se em princípios de racionalidade econômica e instrumental que moldaram as diversas esferas do corpo social: os padrões tecnológicos, as práticas de produção, a organização burocrática e os aparelhos ideológicos do Estado.

O projeto da burguesia industrial dá um crédito à burguesia agrária tradicional, para que os latifúndios se transformassem em modernas empresas rurais. E o Estatuto da Terra criava os instrumentos de política agrícola indispensáveis para o sucesso da modernização. Com o crédito rural subsidiado à frente, estavam assim postas as condições para o processo de implantação do capitalismo no campo. Para Santos (2001):

O projeto de desenvolvimento capitalista proposto pelo Estatuto da Terra deveria desempenhar os seguintes papéis:

- Libertar mão-de-obra (expulsar gente do campo), de forma que um expressivo exército industrial de reserva evitasse pressões altistas no preço dos salários;
- Absorver grande quantidade de bens intermediários (máquinas, fertilizantes, rações, agrotóxicos e outros instrumentos), de modo a garantir o mercado consumidor para a nascente indústria desses meios de produção;
- Produzir matérias-primas para a agroindústria de transformação (açúcar, café solúvel, fumo, vinho, laticínios, carnes, etc.);

- Produzir alimentos em quantidade para abastecer a crescente população urbana – industrial, sem grandes pressões sobre o custo de vida e mantendo baixos os salários;
- Produzir excedentes exportáveis para fazer frente às necessidades cambiais do país, advindas d endividamento externo.

A julga pelos objetivos estabelecidos e pelos resultados alcançados, o projeto de modernidade, segundo Paludo (2001), representa um modo de civilização que se contrapõem às sociedades por ela tidas com tradicionais. Seu projeto⁵. Constitui uma nova formação econômico-social, na qual o movimento das forças produtivas e das esferas superestruturais políticas e culturais seguiram (e ainda seguem).

Este projeto, no seu processo de constituição entre as décadas de 60 e 70 representou a fase de constituição dos complexos agroindustriais. Para Navarro (1991) a estratégia da modernização tecnológica da agricultura, centrada na política de crédito subsidiado, nunca se agastou de uma perspectiva: a da integração de capitais entre a indústria e o setor agrícola, para potencializar a consolidação do complexo agroindustrial.

Navarro (1986) chama a atenção para o fato de que a modernização tecnológica fez com que a agricultura familiar perdesse terreno, pois foram as unidades produtivas de maior tamanho as principais beneficiadas pelo crédito rural subsidiado e demais instrumentos de política agrícola.

Entre 1966 e 1976, os pequenos produtores obtiveram 83% dos contratos e 23, 4% d crédito, enquanto os grandes produtores, com 1,5% dos contratos ficaram com 34,2% do crédito. [...] no que diz respeito às exportações, entre 1970 e 1980, a parcela da produção total dos principais produtos agrícola exportada cresceu de 13,3% para 20,2% (NAVARRO, 1986, p.77).

Pode-se dizer que a grande maioria dos agricultores e agricultoras familiares nunca teve acesso ao crédito rural. Em relação ao crédito de investimento, importante instrumento de desenvolvimento, as condições e valores foram muito diferenciados entre aqueles que o acessavam.

Enquanto alguns conseguiram financiar a compra de máquinas e implementos, a construção de benfeitorias produtivas, ou a compra de mais terra, a maioria dos que o acessaram teve que se contentar com pequenos investimentos, normalmente destinados à compra de trilhadeiras, carroças, instrumentos de tração animal e, no máximo, a construção de

⁵ Por projeto, entende-se, aqui o aposto/ opção numa direção de futuro. Esta aposta é acompanhada e refaz permanentemente a teoria que a sustenta, a cultura que a considera e os meios constituídos para efetivá-la.

pequenos galpões. Um exemplo disto foi meu pai que conseguiu o crédito, mas somente para comprar implementos agrícolas, nunca para a melhoria da casa. As consequências mais dolorosas deste processo, segundo DESER⁶ (2002), foram “concentrações fundiárias”, o “êxodo rural”, a “superestrutura” dos assalariados rurais, a “concentração de renda” e a “destruição da natureza”.

- A concentração fundiária entre 1970 e 1980, somente no Estado do Paraná, desapareceram 109 mil estabelecimentos menores de 50 hectares, a maioria dos quais de parceiros e arrendatários.
- O êxodo rural iniciou nos anos de 1960 e 1980 (e perduraram até os dias atuais), sendo que 18,5 milhões de brasileiros deixaram o campo, causando enormes problemas em termos de infra-estrutura urbana. Os Estados do Centro Sul do país fôramos os principais responsáveis pelo êxodo rural. Milhões de brasileiros migraram para as novas fronteiras agrícolas do Centro-Oeste da Amazônia.
- Com o aumento do assalariamento (sobretudo do emprego temporário) houve uma superexploração das grandes empresas sob os operários, sendo que a jornada de trabalho, eram longas, combinadas com sub-ocupação e baixos salários.
- Os 50% mais pobres tiveram uma queda na renda de 22,4%, enquanto os 1% mais ricos, que detinham 10,5% da renda em 1970, aumentaram sua fatia para 29,3% em 1980. Isto significa que a concentração da renda sempre esteve na mão de poucos.
- A destruição dos recursos ambientais, foi notória. A derrubada e queimada irracional de florestas, bem como a degradação do solo e da água, comprometendo o desenvolvimento futuro e a sustentabilidade da agricultura brasileira (DESER, 2002, p.10).

No campo das tecnologias, a “Modernização Conservadora da Agricultura”, ocorreu através da “Revolução Verde, ironicamente chamada de verde, com os novos instrumentos a serem comercializados (calcário, adubos, sementes híbridas, raças melhoradas geneticamente); máquinas pesadas (tratores, colheitadeiras e implementos); e potencializado pelos recursos para financiar todo este pacote tecnológico (o crédito rural subsidiado), pelos instrumentos públicos de assistência técnica e extensão rural (Emater) e pela transformação do cooperativismo em grandes empresas de comercialização e agroindustrialização aumentou significativamente a dependência dos pequenos agricultores às grandes empresas multinacionais.

⁶ DESER – Departamento de Estudos Sócio Econômicos Rurais é uma organização não governamental (ONG) que presta assessoria às organizações da agricultura familiar na Região Sul.

Segundo a FETRAF-SUL⁷/CUT (2003), a oferta de todas estas “tecnologias de ponta”, as terras de campo (terras vermelhas), originalmente ácidas e com deficiência de fósforo (ocupadas em grande parte pela produção de carne bovina), e também, as terras desmatadas pela indústria predatória da madeira podiam ser trabalhadas e sem fazer uma reforma agrária, pois um trator podia fazer o trabalho de várias juntas de bois.

Conforme Santos (2000), este modelo d agricultura, num primeiro momento objetivava montar uma estrutura de grandes empresas na agricultura, as quais viriam substituir a pequena propriedade “ineficiente”. Na agricultura Familiar o impacto foi nem segundo momento, transformando-se também em um potencial mercado para a aquisição de insumos e, nesta perspectiva, a perda sistemática da autonomia da gestão do processo produtivo.

O Brasil consolidou o modelo atual de agricultura, construindo a necessidade cada vez mais crescente de um insumo muito importante os Agrotóxicos, cada vez mais necessários à medida que se consolidava a “Revolução Verde”.

A Agricultura Familiar⁸ resistiu, mas passou a também assumir este modelo, como forma de resolver a crise do seu sistema de produção (com seu sistema de produção com base no uso da fertilidade natural). Muitas famílias perderam suas terras, muitas continuam a produzir com baixos índices de fertilidade ou migraram para novas fronteiras.

E hoje com todos estes problemas herdados do modelo de desenvolvimento tecnológico, surge como uma “tábua de salvação” os transgênicos. Implantado pelas grandes multinacionais como a “Monsanto”, tem virado modismo entre os agricultores. Sem saber realmente as consequências que o plantio pode causar, faltam pesquisas científicas que demonstrem que esses produtos não fazem mal a humanidade. O governo de certa forma pressionado pelas multinacionais criou uma medida provisória liberando o plantio de transgênicos.

Para alguns estudiosos comprometidos com a causa, são vários os problemas que os transgênicos podem causar ao meio ambiente, à saúde humana e aos agricultores familiares. No que diz respeito aos agricultores familiares, alguns problemas tornam-se evidentes como: dependência das multinacionais, impossibilidade de reprodução de sementes e a exclusão social (TERRA SOLIDÁRIA, 2001).

⁷ Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul.

⁸ Agricultura Familiar: São os pequenos agricultores familiares que trabalham em pequenas extensões de áreas rurais e que produzem, quase que exclusivamente, com mão-de-obra familiar.

Ao agricultor familiar que se quer foi avisado das conseqüências que isto pode causar, resta apenas aprender com o tempo que os custos para plantar, nas suas condições objetivas, não agregaram renda, mas diminuiriam sua capacidade de apropriação, perdendo inclusive a autonomia da subsistência. A abóbora, a mandioca, a horta, a galinha caipira e o porco, perdem espaço para a soja, cultura símbolo deste período.

Nancy contribui para esclarecer esta problemática. Diz a autora:

A gravidade da situação que hoje atravessamos não se deve unicamente ao fato de que temos de lidar com a ameaça da destruição de nossos recursos mais vitais: da água, do ar, das espécies vegetais e animais. O momento é grave, de modo mais essencial, porque o homem esqueceu a riqueza do que pode significar ser um ser humano. A tentativa de afirmar um poderio sem limites sobre as coisas.[...] trata-se do impacto de uma época na qual a vida está sendo negada e que tem seu eixo na racionalização e controle de todas as coisas. (NANCY, 2001, p.46).

Os desafios para desconstruir os valores disseminados pelo projeto de modernidade e elaborar novas convicções são muitos. Os novos tempos trouxeram a necessidade de ressignificar os papéis, os fins, os valores, os métodos, as dinâmicas e as relações entre homem e natureza. A satisfação destas necessidades devem gerar “desenvolvimento humano”, ou seja, o desafio agora é pensar a sustentabilidade e por onde deve passar a agricultura familiar.

Historicamente toda construção e aplicação de políticas públicas para agricultura no que diz respeito à organização familiar apontam para um forte grau de “negligência” para as questões de gênero e geração. Esta constatação é um dos pontos centrais para que possamos construir um processo diferenciado de desenvolvimento rural.

O fortalecimento da agricultura familiar somente foi foco de atenção de políticas públicas faltando seis anos para o final do século XX e, mesmo com o reconhecimento “familiar” no contexto das políticas, a mulher e o jovem camponês ainda não conquistaram esta prerrogativa. Faz-se necessário a estruturação de uma política pública que elimine de vez o processo de exclusão de segmentos sociais, não apenas por meio de crédito, mas sim pela concepção de uma política que tenha comprometimento com o desenvolvimento e a sustentabilidade destes atores sociais.

Seja no processo produtivo da agricultura ou em atividades complementares, a iniciativa de jovens e mulheres na busca por afirmação da agricultura familiar encontra-se

fortemente inibida, não apenas por razões econômicas como também pela natureza da relação entre as gerações e gêneros.

O interesse dos mais novos pela vida no meio rural e pela unidade de produção familiar passa pela valorização de suas iniciativas e pelas responsabilidades que eles puderem assumir no interior destas unidades produtivas, e sendo importante as ações públicas que promovam a discussão do processo sucessório nas famílias rurais em toda a cadeia produtiva familiar, ação esta que precisa ser compartilhada pelo poder público com as organizações de representação da agricultura familiar.

Em meados dos anos 80, a crescente preocupação com os problemas ambientais apontou para um novo “paradigma” da sociedade moderna: a sustentabilidade. No setor agrícola, a insatisfação com o status quo da agricultura moderna passou a atrair a atenção de um número crescente de produtores e pesquisadores que iniciaram o debate e contribuíram para a disseminação do termo agricultura sustentável.

O qualificativo sustentável para a agricultura tem diversas conotações a depender do grupo social que o utiliza (CARMO et al, 1995). De acordo com o documento Agenda 21 Brasileira (1996), as diversas definições dadas à agricultura sustentável, apesar de se diferenciarem quanto à ênfase em determinados aspectos, têm em comum o fato de se traduzirem “na visão de um sistema produtivo de alimentos”. Ou seja, um manejo bem sucedido de recursos, melhorando a qualidade do ambiente e conservando os recursos naturais; o paradigma da agricultura sustentável consiste em não segregar a base tecnológica da base social e trabalhar ao máximo com o ecossistema natural, ao invés de substituí-los artificialmente por outro.

Além disto, a solução posta por Silva (1995) aponta dois caminhos a serem seguidos e pode ser promissora para a sustentabilidade da agricultura, o primeiro é o fortalecimento da agroecologia, enquanto ciência básica. O segundo remete às ciências aplicadas, com foco nas políticas públicas, buscando não apenas a imposição de medidas físicas punitivas, mas também de medidas que visem a encorajar a adoção de práticas sustentáveis. Conforme Altieri (2000, p. 87).

Uma notável dificuldade na implantação de uma agricultura sustentável está no fato de parte das instituições públicas e o mercado têm preconceitos contra este modelo. A incorporação dos preceitos ecológicos nos sistemas agrícolas é dificultada pela atual estrutura da agricultura empresarial e a organização da pesquisa agrícola, cujo enfoque é o curto prazo e a modificação freqüente das tecnologias em uso. É difícil as empresas agrícolas investirem em tecnologias sustentáveis que não proporcionam lucros imediatos

A principal contribuição do movimento por uma agricultura sustentável não está especificamente na criação e adoção de novas tecnologias ditas alternativas, mas na criação de uma nova relação homem-natureza e na produção de novos valores. A democratização das políticas públicas representa um caminho promissor para a construção de um desenvolvimento que seja sustentável, não só do ponto de vista ambiental, social e econômico, mas sustentável inclusive politicamente.

CAPÍTULO II

Construindo a Identidade do Programa Saberes da Terra

2.1 Educação do Campo como Política Pública

Como vimos no primeiro Capítulo, os delineamentos do desenvolvimento da Agricultura Familiar passou por grandes processos de mudanças em termos estruturais e econômicos. A educação necessariamente contribuiu para que os vários projetos implantados na Agricultura Familiar caracterizassem pela necessidade de contribuir com os interesses das classes dominantes, ou seja, do desenvolvimento econômico do campo, mesmo que revestidos de intenções voltadas ao povo do campo e às suas necessidades. Para Piram & Agranionih (1996) a distância destes projetos, das aspirações e necessidades do homem do campo, bem como a sua exclusão na gestão destes projetos, aliada à tentativa de provocar mudanças culturais e sociais no campo, determinaram a inadequação e o fracasso da grande maioria dos projetos propostos em nosso país. Como descreve Grzybowski (1986):

É, na perspectiva das classes dominantes, a educação de trabalhadores, entre eles da população rural, deve ser uma educação capaz de habilitá-los tecnicamente para o trabalho [cic]. A educação institucionalizada, através de seus programas, conteúdos, pedagogias e de seus “clientes”, é pensada como uma forma de disciplinar a reprodução social e o funcionamento da sociedade [cic]. (GRZYBOWSKI, 1986, p.51).

O currículo e o calendário escolar da educação do campo sempre desconsideraram a realidade do campo e, muitas vezes, desvalorizavam a cultura camponesa, promovendo alterações nos valores sócio-culturais da população do campo em detrimento dos valores urbanos.

Sendo assim, muitas vezes, atendida por profissionais com uma visão de mundo urbano ou com uma visão de agricultura patronal, que não tiveram uma formação específica para trabalhar com a realidade camponesa, professores, com baixo índice salarial e que assumem inúmeras funções na escola além da docência, não recebem quase nenhum apoio pedagógico e material (praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem as práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo).

Os meios de comunicação de massa e todo o aparato sofisticado da ideologia afluente rejeitam os valores camponeses para uma concepção de mundo mais “moderno” onde a urbanização ganha espaço e oferece influências maléficas ao trabalho do campo, pejorativamente marginalizados na concreção das utopias.

Assim sendo, a Educação do Campo surgiu tardiamente e não recebeu o apoio necessário do Estado para o seu desenvolvimento. Até as primeiras décadas do século XX⁹, a educação era privilégio de poucos, sobretudo no meio rural. Embora o Brasil ainda fosse uma sociedade predominante agrária, a Educação do Campo não foi sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891. O que evidencia o descaso das elites dominantes com a educação pública, fruto de uma mentalidade retrógrada decorrente das relações de produção baseadas na exploração do trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle patrimonialista e clientelista do poder político e dos padrões culturais importados da metrópole.

Constata-se que o Estado brasileiro omitiu-se na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas para a escola do campo, na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de escolas do campo com qualidade em todos os níveis de ensino, e na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada adequada ao exercício e de valorização da carreira docente do campo.

Essa ausência do Estado privou a população do campo do acesso às políticas e serviços públicos em geral, o que contribuiu, em grande medida, para o acelerado processo de êxodo rural registrado a partir da década de 50. Para suprir a ausência do poder público, as comunidades rurais tiveram que se organizar com o apoio da igreja e de outras organizações e de movimentos sociais e sindicais comprometidos com a educação popular para criar escolas do campo. Assim, durante muitas décadas, foram várias as iniciativas de particulares e das comunidades na construção e manutenção de escolas nas áreas rurais, grande parte delas funcionando precariamente em espaços físicos inadequados e improvisados, e com docentes sem qualificação necessária.

Colocada sob a ótica do direito, as demandas por uma educação voltada à realidade dos povos do campo passam a estabelecer uma nova agenda para as políticas públicas, inscrevendo a diversidade e as especificidades do campo no processo de construção da igualdade e da justiça social. No bojo dessa (re)ação, diferentes iniciativas, situadas na área da Educação do Campo, começam a ser pensadas dentro de uma análise crítica de sua relação com a educação escolar e da formação para o trabalho do campo.

⁹ Texto apresentado em mesa especial na XXVIII Reunião Anual da ANPED. Caxambu. 2005

Uma das canções¹⁰ bastante cantada pelos educadores/as em encontros, seminários, fóruns e encontros de Educação do Campo nos mostram de forma clara e precisa as manifestações dos diversos sujeitos comprometidos com a luta do campo.

Não vou sair do campo pra poder ir para a escola educação do campo é direito e não esmola.

O povo camponês o homem e a mulher o negro quilombola com seu canto de afrouxe de cuna a cai-te castanheiro, seringueiro, pescadores e poceiros com certeza estão de pé.

Não vou sair do campo pra poder ir para a escola educação do campo é direito e não esmola.

Cultura e produção, sujeitos da cultura, a nossa agricultura pro bem da população construir uma nação, construir soberania para viver um novo dia com mais humanização.

Não vou sair do campo pra poder ir para a escola educação do campo é direito e não esmola.

Quem vive da floresta dos rios e dos mares e todos os lugares onde o sol abre uma fresta quem a sua força empresta os quilombos e aldeias e quem na terra semeia venha aqui fazer a festa.

Não vou sair do campo pra poder ir para a escola educação do campo é direito e não esmola.

Será essa a função de toda a educação? Garantir o direito e o acesso à educação de qualidade, pública, gratuita, e que tenha como referência o mundo do campo sem ser uma esmola. A construção de uma política educacional que reconheça as necessidades próprias e a realidade diferenciada do campo constitui-se uma das prioridades do atual Governo Federal. Deste modo, a Coordenação Geral de Educação do Campo, na estrutura do MEC, mais especificamente na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, vem coordenando, há pouco mais de três anos¹¹, um processo de elaboração que deve vir a ser ou já começa a constituir-se numa Política Nacional de Educação do Campo.

Importa, neste espaço, destacar os pontos relevantes até o momento, sejam de avanços, dificuldades ou eventuais tropeços, na dinâmica dessa construção que tem envolvido diversos sujeitos das esferas do Estado e da sociedade civil organizada no campo, mormente

¹⁰ Não vou sair do campo Gilvam Santos

¹¹ A Coordenação da Educação do Campo da SECAD/MEC foi criada em julho de 2004

movimentos sociais populares, organizações sindicais e ONGs, que, de alguma forma, desenvolvem práticas de educação com as populações do campo.

Inicialmente, e no intuito de introduzir a questão, convém destacar o fato de que o MEC, depois de mais de 70 anos de existência, somente agora, neste milênio e a partir do atual Governo, se dispôs a criar um espaço formal para acolher e coordenar as discussões em torno da elaboração de uma política nacional de educação do campo. Ressalta-se que, tal como reivindicado, essa função vem sendo executada levando-se em conta as vozes dos próprios sujeitos do campo que protagonizam e reivindicam esse espaço de política.

Se, de um lado, essa iniciativa, no aparato estatal brasileiro, ainda que tardia, faz o atual governo merecer certo reconhecimento pela iniciativa, de outro lado, por ser tão tardia ou tão recente, anuncia uma situação ainda muito incipiente na estrutura da máquina governamental e frágil na estrutura do Estado.

Em outros termos, as portas do Estado, do MEC em particular, que sempre estiveram com as maçanetas trancadas, ao se abrirem para o Campo, continuam, em grande medida com as dobradiças emperradas. São amarras burocráticas, de normas e leis autoritárias e excludentes, de orçamento exíguo e não priorizados pelos setores que o controlam. Enfim, a criação de uma Coordenação-Geral de Educação do Campo na estrutura do MEC, que pode ser vista como um ponto de alcance das forças populares do campo que propugnam por políticas democráticas de educação, deve também ser encarado como um ponto de partida, tão somente um ponto de partida, num árduo e longo caminho de transformação de máquina estatal. Eis que essa máquina sempre esteve de costas aos interesses e aspirações das forças populares, sustentada por e sustentando preconceitos e projetos políticos e econômicos, e diversos dos defendidos por esses sujeitos sociais que ora se insurgem no campo da educação do campo. Reconheça-se, também, que essas fragilidades apontadas e ainda reinantes no interior do MEC são reflexos da cultura hegemônica na sociedade brasileira.

Este processo de construção de uma política pública não tem início somente agora, tampouco começa com a entrada do MEC em cena a criar espaço aos povos organizados do campo. Em vez, como conforme entrada, e como regrada no campo das relações sociais, trata-se de um movimento que teve início antes no seio da sociedade civil organizada, mais propriamente, neste caso, no seio dos movimentos e organizações sociais do campo, em forma de experiência de educação popular na formação dos seus quadros dirigentes e de suas bases

e, mais recentemente, em forma de reivindicação de escola pública como “direito de todos e dever do Estado”, síntese do conceito de política pública. Assim, seria mais apropriado dizer que o MEC abre espaço na máquina estatal para as vozes desses sujeitos organizados que já vinham sedimentando as bases de uma política pública de Educação do Campo.

Ademais, merece ainda ser observado que, em razão de fazer parte da busca legítima e meio que instintiva de afirmação de identidade própria, nas suas relações com outros grupos e com o Estado, por vezes, esses sujeitos sociais, ao buscarem “educação pública como tarefa do Estado”, resvalam em comportamentos ou impulsos corporativos. Ou seja, ao mesmo tempo em que se pautam pelos princípios republicanos da busca do atendimento igual e universal por parte do Estado, buscam também formas de atendimento particular aos interesses de formação de sua base social específica.

Enquanto se busca por meio deste movimento de Educação do Campo gerar políticas públicas, uma nova cultura política vai se compondo, reavivando o ser humano. Presente em cada um de nós, reafirmando o ser cidadão, o sujeito pensante, crítico, propositivo, com vistas a um projeto maior de educação que se faz cotidianamente de maneira solidária, fraterna e ética.

2.2 Caracterização do Programa Saberes da Terra

Para se construir a Educação do Campo sonhada e almejada é necessário superar os limites da desigualdade social, entrelaçados em ações de sujeitos históricos comprometidos, que foram tecendo esperanças no seu cotidiano, tendo como horizonte a percepção de novas possibilidades, mesmo inseridas em velhas estruturas. Acredita-se que a junção e análise dessas experiências político-pedagógicas geraram uma nova práxis histórica, fruto de quem, ao ler o mundo, não o concebeu como estático, determinado e, por isso, em vez de simplesmente se adaptar a ele, colocou-se na contramão do instituído, obstruindo e projetando, no presente, novas ações.

Nessa dimensão é que surge o Programa Saberes da Terra, com o intuito de superar grandes dificuldades enfrentadas pelos agricultores (as) familiares no campo. Nas palavras do Professor Antônio Munarim Coordenador da Educação do Campo na época em que nasceu o

Programa Saberes da Terra nos relata como se deu a construção do Programa na prática. Diz ele:

Quando eu assumi a coordenação da Educação do Campo em agosto de 2004, tinha a consciência da necessidade de algo do gênero para o jovem no meio rural, particularmente da Agricultura Familiar. Pois tinha feito uma pesquisa última sobre o Programa Terra Solidária, este Programa era da CUT lançado pelo FAT que trabalhava a formação de jovens da Agricultura Familiar, de ensino fundamental, com currículo integrado com qualificação social e profissional. Eu achei muito interessante esta proposta. Uma crítica que eu fazia era a impossibilidade disto ser considerado uma política pública. Mas na verdade eu queria que isto fosse assumida pelo estado como uma política pública. Estando na coordenação e recebendo demandas dos Movimentos Sociais entre os quais a própria CUT entre outros solicitando apoio para multiplicarem iniciativas como o Programa Saberes da Terra (Entrevista com Professor Munarim).

Entretanto, como é possível observar neste depoimento, carregado de sentidos, podemos observar que no bojo da crise vivida pelos Camponeses/as, alternativas vão sendo forjadas tanto práticas quanto teóricas. Abrindo assim espaços e possibilidades concretas da afirmação de novos referenciais, capazes de nortear a prática de muitos agricultores (as), na busca do aprofundamento da democracia e da construção de uma política de educação para o campo. De um novo projeto de desenvolvimento para os Camponeses/as, pensado e instituído pelo estado federativo.

Aberto e em permanente construção, o Programa Saberes da Terra busca contemplar em suas ações as novas demandas sociais. Desenvolvendo uma trajetória feita por muitos olhares, muitas mãos, e que ao deixarem suas contribuições, expressam sua subjetividade, seu modo particular de traçar caminhos transformadores. São atores que comungam de um mesmo sonho: o sonho da construção da Educação do Campo. Como afirma Munarim

Foi então que pensamos em não somente apoiar apenas as entidades, porque então o MEC não propõe algo como sendo uma ação de governo e trazendo estas entidades como colaboradoras porem para executar uma proposta do estado. Portanto, com esta perspectiva de se fazer política pública construímos uma equipe interna de elaboração da idéia. E assim nasceu a proposta inicialmente na Coordenação de Educação do Campo e que foi levada à discussão com outros possíveis parceiros dentro do governo, entre os quais o Ministério do Trabalho e Emprego, especialmente na Secretaria de Política e Qualificação, levamos também para o MDA discutir com a SAF Secretaria da Agricultura Familiar e a Secretaria de Desenvolvimento Territorial e dentro do próprio MEC além da SECAD, fomos discutir com a CTEQ. Assim, nasceu uma proposta inicialmente envolvendo três

ministérios, seis secretarias destes ministérios com esta perspectiva de formação e escolarização, ensino fundamental com qualificação para o trabalho curricular integrado e começamos um programa piloto chamando alguns estados que tivesse possibilidades, vontade de começar executar a partir das secretarias de estado e aí surgiu uma questão inicialmente, de que nem todos os estados estariam em condições de se abrir ou havia vontade de participar. Foi então que se abriram outros caminhos para que outros sujeitos pudessem participar que foi o caso das UNDIMES e das Associações de Municípios participarem. E assim nos começamos uma experiência piloto (Entrevista com Professor Munarim).

Na trilha da construção de uma nova proposta, o Saberes da Terra nasceu inspirado na concepção de uma escola diferente. É o que se pensava e o que se pensa hoje. Mas diferente como? A primeira diferença é fazer dos educandos/as alguém que seja capaz de pensar, de perceber que ele deve ser protagonista e que não sirva apenas para reproduzir o que a sociedade já traz. O que se queria e o que se quer segundo Munarim com este Programa é trabalhar o currículo de forma integrada, uma proposta inovadora de Educação do Campo, entendida como “aquela educação que é produzida a serviço dos interesses reais dos Camponeses/as”.

Na elaboração da Proposta Pedagógica do Programa Saberes da Terra, foram contempladas as várias experiências de educação dos Movimentos Sociais do Campo que se identificavam com o saber popular que incluiria todas as lições da história da luta pela terra e do processo educativo. Desde a organização da proposta até a organização do dia-a-dia das experiências vivenciadas em torno dos saberes e dos fazeres educativos da escola, o trabalho seria sempre mediado pela direção e articulação dos Movimentos Sociais, dos Estados e dos Municípios juntamente com a coordenação nacional.

Sendo assim, o currículo precisava incorporar os componentes do ensino formal articulando-o as dimensões educativas provindas das lutas, ou seja, da práxis dos movimentos sociais, num devir de um aprendizado que garantisse poder, poder por propiciar-se do conhecimento/saber, poder de organização, poder de transformação, poder político, ético, para que, num movimento dialético, a luta fosse fortalecida.

Essa realidade começa a exigir um novo tipo de reflexão que se constitui dentro das dimensões que vêm sendo propostas, pela organização curricular do Programa Saberes da Terra proposta no Projeto Político Pedagógico Nacional, fundamentada no eixo curricular articulador Agricultura Familiar e a sustentabilidade. A concepção integradora de currículo integrado é uma das molas-mestras adotadas pelo Programa Saberes da Terra. Pois somente

uma retotalização através de um processo de dialogo integrador poderia reconstituir o todo do Programa, numa dimensão transcendente entre o fragmentário, o específico e o parcial para além das ciências específicas, buscando sempre a construção do novo amorosamente com todas as formas e todos os campos do saber. Como bem explicita este Técnico em Políticas Públicas do MEC e que também é formador deste Programa. Diz ele:

A discussão do Programa de ensino fundamental é fazer a ponte entre a qualificação social profissional com a escolarização. A gente lança mão de algumas estratégias, reflexões que são os eixos temáticos são cindo eixos temáticos e se espera que cada um deles seja vivenciado dentro da escolarização e da qualificação social e profissional. Também utilizamos toda a experiência da pedagogia da alternância que é uma referência importante do Programa para ajudar nesta integração da qualificação social e profissional, agora não é fácil dar conta desta demanda toda que o Programa exige (Entrevista com Técnico em Políticas Públicas do MEC e formador do Saberes da Terra)

A opção por organizar o currículo integrado de forma alternativa, em dois tempos-escola e comunidade, traz subjacente a preocupação com o engajamento social e político dos educandos/as e o propósito de leva-los a perceber as necessidades de ação social e cultural na luta pela transformação. As palavras de Zamberlan (in:FUNDEP, 1987, p.12) apontam:

A alternância favorece a busca da identidade cultural do jovem agricultor/a. O jovem, tem a oportunidade de, refletindo sobre sua situação de vida, através da alternância, tomar distância de seu meio, buscar perspectivas, avaliar melhor o seu fazer, estimulando a tomada de posição e até inovar. O que é prioritário na pedagogia da alternância é a dignidade da pessoa, como sujeito individual e coletivo.

A Pedagogia da Alternância, o princípio organizativo do trabalho como elemento integrador do currículo, a participação orgânica dos Movimentos Sociais e a gestão feita com a participação dos educandos/as tornam o Programa saberes da terra protagonista de uma proposta político-pedagógica inovadora, capaz de democratizar tempos, espaços, sujeitos, saberes, incorporando princípios da educação do campo.

Com o currículo em forma de alternância, o “tempo escola” tem a função de se tornar um espaço de formação de referencias teóricas, produzindo conhecimentos que permitam uma interpretação crítica da realidade, buscando um sentido prático de ligação com as causas sociais. O tempo/comunidade, por sua vez, precisava tornar-se práxis do processo, ou seja, constituir-se em ação compromissada com os movimentos sociais e com as comunidades locais, potencializando os processos emergentes naquele meio, reavivando os significados construídos, as necessidades, perspectivas, reanimando a história coletiva e subjetiva do povo.

Um elo para não perder de vista o vínculo com as lutas sociais e a possibilidade de formar o movimento dialético de ação reflexão-ação, fundamento primeiro da educação popular.

Uma das características que perpassa o currículo integrado é a gestão participativa. Tudo passa pelas mãos dos educandos/as, que são convocados a assumir a condição de sujeitos do seu processo formativo, coletivamente. Não são eles sozinhos que definem o formato do currículo, mas na gestão dos espaços, na formação e avaliação do processo refletem sobre a própria prática, constroem conhecimentos e contribuem nas transformações do Projeto Pedagógico do Programa.

O currículo que norteia a prática pedagógica do Saberes da Terra se expressa nas funções que cada um/a desempenha de forma socializadora e, mediante a qual, o grupo assegura a gestão, a aquisição de experiências, os conhecimentos, social e historicamente acumulados e culturalmente organizados no coletivo do Programa. O currículo, apresentado desta forma, é uma prática social e dialógica, organizada nos diferentes tempos escolares, tendo significados sócio-culturais, pedagógicos, éticos e humanos. Conforme Caldart explicita:

(...) currículo é, afinal, o modo de organizar a socialização e a produção da cultura na escola, envolvendo todos os tipos de práticas sociais, de saberes e de valores que a isso dizem respeito. Neste sentido, e partindo do princípio de que a escola tem sua essencialidade exatamente na esfera cultural da sociedade, fica clara a importância desta questão sobre 'qual o currículo que nos interessa', dentro da discussão mais ampla sobre o projeto político e pedagógico a ser assumido pela escola dos trabalhadores (CALDART, 1997, p.15).

O processo de construção do conhecimento, para o Saberes da Terra, está intimamente ligado a mudanças de práticas e de comportamentos que agredem a vida da terra e de todos os seres que nela habitam. Por isso a educação de jovens na modalidade de EJA traz uma tônica curricular que é a do sujeito refletir sua própria prática, de modo que vá se formando na própria ação concreta; precisa ser capaz de ler além do que está escrito nos livros; precisa saber ler o mundo e ser capaz de lutar para transformá-lo.

O objetivo geral do Programa Saberes da Terra é [...] Elevar a escolaridade de jovens e adultos agricultores familiares, proporcionando certificação correspondente ao ensino fundamental, integrada à qualificação social e profissional.

Este objetivo geral foi desmembrado, pelos seguintes objetivos específicos:

- Estimular, mediante transferência de recursos técnicos, materiais e financeiros, a oferta de cursos de Educação de Jovens e adultos (EJA) às populações que vivem no campo;
- Promover a qualificação profissional de jovens e adultos que vivem no campo integrada à Educação Básica;
- Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas à EJA para o campo, integrada à formação social e profissional;
- Realizar formação continuada em metodologias e princípios político-pedagógicos voltados às especificidades do campo para os educadores envolvidos no programa;
- Fornecer e publicar materiais pedagógicos apropriados ao desenvolvimento do programa;
- Promover o desenvolvimento sustentável, tornando viável a vida digna, o trabalho e a cidadania para os povos do campo (Projeto Político Pedagógico Nacional 2005, p. 27).

No período de dois anos de execução iniciado em 2005, o Programa de “qualificação social e profissional com elevação de escolaridade”, viabilizado com recursos financeiros da SECAD, o Programa envolveu acima de 5 mil pessoas no conjunto de suas atividades¹². Neste período, um de seus principais focos de atuação se deu na educação fundamental e integral (com jovens e adultos do campo).

As atividades letivas estão sendo realizadas num período de 24 meses, com uma carga horária de 3.200 horas-aula, distribuídas entre aulas teóricas e em tempo comunidade, a certificação dos educandos/as foi [...] realizada através de um convênio entre os Estados e Municípios através do Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET, que em conjunto com as Escolas Agrotécnicas de cada região também se responsabilizou pelo acompanhamento e supervisão do desenvolvimento do curso e de suas atividades letivas. Nos estados de Mato Grosso do Sul e Pernambuco os estados foram os próprios certificadores (criaram um projeto específico e que foi apresentado ao conselho). Em alguns estados as

¹² Pelo Programa estar sendo desenvolvido com recursos da SECAD, houve algumas atividades desenvolvidas como seminários nacionais com os formadores dos doze estados (quatro seminários), intercâmbio, oficinas e cursos específicos. Contudo estas atividades paralelas contribuíram para que o Saberes da Terra se fortalecesse enquanto Programa piloto.

universidades estiveram presentes, contribuindo, pensando a formação continuada dos formadores. Eropriso estados m algun casos os que certificaram Mato Grosso do Sul e pernambuco.

Sem dúvida, trata-se de uma proposta política inovadora, que visa, além do cumprimento de metas quantitativas imediatas, modestas metas iniciais, a concretização de uma dinâmica permanente de EJA nos sistemas públicos de ensino. Conforme o depoimento de Munarim:

Nós tínhamos a pretensão de fazer uma política pública propriamente dita para EJA e dada sua ousadia metodológica de também se tivesse uma referência para outros níveis ou digamos outros sistemas outras formas o ensino regular, por exemplo. Dado tratar-se de uma experiência inovadora de currículo integrado com áreas de conhecimento não disciplinar e particularmente nesta integração curricular trazendo a vida, trazendo a produção, cultura, história para dentro da escola e vice-versa. Isto para nós era um princípio de fundamental importância de uma educação revolucionária que deveria permear os diversos níveis de formação principalmente de professores (Entrevista com Professor Munarim).

Nesta perspectiva Munarim se mostra confiante e lutador, ao propor uma proposta diferenciada de Educação para o Campo, em seu depoimento percebe-se a sua ousadia. Esse mérito se entrecruza pelas convicções que aos poucos foi ganhando legitimidade, mas temos aí a profunda atitude respeitosa para com os sujeitos. O bonito de seu relato está na construção solidária, embasado de princípios carregados de sentimentos revolucionários ao propor para o conjunto de atores uma educação inovadora e esperançosa. Conforme Freire explicita o ato amoroso carregado de esperança ao dizer que a pedagogia que pensa a educação deve ser um ato antes de tudo político

e, é possível entender a “pedagogia da esperança”, (...) pode parecer um novo romantismo falar em esperança quando o discurso do momento na pedagogia progressista é a falta de utopias, de pessimismo e de desespero. Pois é aqui que se entrevêem mudanças possíveis, relações novas que serão estabelecidas e que nos darão novas compreensões da realidade, que alterarão radicalmente os processos pedagógicos e acadêmicos...(FREIRE, 2001, p.12).

Segundo Munarim em seu relato nos diz que o novo modelo de educação pensada pelo Saberes da Terra, deve levar em conta os processos pedagógicos, e estes podem ser fundamentalmente prazerosos, trazendo a alegria, a esperança e a cultura para dentro da escola, não é romantismo porque “negar a alegria nas escolas é basicamente contaminar com

negativismo e desespero a alegria de viver”. Eis um novo pensamento para um novo modelo de educação, para um novo projeto social a favor de “optar pela vida”. Isso nos traz alguns elementos importantes para continuar pensando sobre esse movimento em que os Saberes da Terra está inserido, assim como outros Programas de Educação com características semelhantes, não apenas hoje, mas também em outros momentos da história, aqui e em outros lugares; devemos pensar em construir uma base segura para que os jovens camponeses possam se construir enquanto seres capazes de mudar a sua realidade, mas sem negá-la. Na construção deste caminho Caldart (2004, p. 358) faz a seguinte reflexão:

Transformar-se como camponês inclui aqui um processo educativo básico (lavração da vida, conforme aprendemos) que diz respeito a assumir-se, conscientemente, como sujeito do Movimento, ou seja, construir relações de produção e formas de vida no campo que dêem continuidade à luta que lhe permitiu esse reencontro com a terra e consigo mesmo. Isso pode ser mais complexo do que parece à primeira vista, especialmente quando as escolhas a serem feitas nesse plano são condicionadas por todo um contexto que pretende exatamente o contrário. Manter-se como camponês, por sua vez, quer dizer não negar seu passado nem sua raiz com um determinamento tipo de trabalhador e de filho da terra. Isso implica até mesmo em recuperar certas tradições de valorização da família e da vida comunitária que permitam que as experiências de cooperação agrícola, por exemplo, desenvolvam-se entrelaçadas a padrões culturais já existentes.

Um dos desafios que se impõem é a necessidade de se repensar a educação a partir das teorias que referenciam o Programa Saberes da Terra, pois por intermédio delas é possível desenvolver processos educativos na perspectiva da transformação social e da formação de sujeitos dinâmicos que modifiquem e transformem a sociedade. Com vistas para a construção do ser camponês/a.

Nesse sentido, deve-se atentar para a educação revolucionária e utópica que Munarim cita em seu relato, e que reforça a idéia de escola que os jovens camponeses/as desejam. Trago a contribuição de Caldart (2004, p. 80) para melhor elucidar essa idéia:

Em nosso tempo, há diversas tentativas de manter a idéia da utopia, como se ela fosse o símbolo de um projeto ultrapassado de sociedade, e de olhar para a história. É próprio do ser humano projetar o futuro, mas o formato da sociedade atual tem tirado essa possibilidade de muitas pessoas, ao mesmo tempo que, para o seu conjunto, propõem que essa projeção aconteça dentro dos limites estreitos dentro do presente que sua lógica condicionada e cristalizada, o que é exatamente o contrário de produzir utopias. A experiência educativa dos Movimentos Sociais tenta recuperar a potencialidade transformadora da produção coletiva de utopias, Não como construção de modelos sociais ou humanos a serem perseguidos, mas muito

mais como um exercício permanente de construir parâmetros sociais e humanos que orientam cada ação na direção do futuro.

Dada à opção de origem e ultrapassando as fronteiras tradicionais e conservadoras, de um modelo de educação que privilegia poucos e mantém milhões nos mais degradantes estágios de pobreza, miséria e ignorância, refletiu-se sobre a possibilidade de reconstruir e ressignificar a educação que temos, projetando, com base no Movimento da Educação do Campo, novos caminhos.

2.3 O Emergir de um Novo Sujeito Através da Educação do Campo

Causaram impressão, quando analisadas, as entrevistas e o registro das observações diretas realizadas, junto aos sujeitos desta investigação. No contexto atual podemos afirmar que o Programa Saberes da Terra deixou de ser apenas uma experiência, pela relevância que a sua concepção político-pedagógica assumiu junto a diversos espaços da sociedade, enquanto metodologia de Educação do Campo.

O reconhecimento da consistente proposta educativa do Programa pode ser observado não somente por parte dos participantes diretos e parceiros internos, mas também pela repercussão positiva manifestada pelas instituições públicas, como Estados, Prefeituras, Secretarias de Educação, Escolas Técnicas, Agrotécnicas, Undimes e Associações de Municípios, entre outros.

Essa idéia parece reforçada com clareza nas palavras deste prefeito, que valoriza o fato de doze estados¹³ e inúmeras prefeituras estarem buscando referência na concepção pedagógica e metodológica do Programa Saberes da Terra.

O Programa Saberes da Terra foi um grande avanço para a região, além de atingir o objetivo da escolarização, é um resgate destes camponeses/as, pois a dívida para com eles é uma dívida histórica de exclusão. Outro fato importante é a inversão do caminho enquanto a educação formal nucleariza as escolas o Saberes da Terra oferece educação contextualizada próxima a sua casa e no seio da família (Entrevista com Prefeito).

¹³ Os Estados que fazem parte do Programa Saberes da Terra iniciado em 2005 são: Paraná, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Pernambuco, Pará, Rondônia, Paraíba, Santa Catarina, Maranhão, Bahia, Piauí, Minas Gerais.

Percebe-se assim que este novo desafio assumido pelo Governo Federal juntamente com estados e municípios e Movimentos Sociais veio ampliar o debate sobre a Educação do Campo no seu sentido mais amplo, especialmente no que se refere à concepção de intervenção na realidade dos agricultores/as familiares camponeses. Quando questionada a falar sobre o Programa Saberes da Terra esta líder de Movimento Social relata:

O Programa Saberes da Terra é uma experiência positiva, uma conquista que o Movimento Social teve no decorrer de muitos anos de organização, e o programa assim está sendo uma experiência que nós conseguimos mostrar para o governo, instituições públicas de ensino de que é possível você educar os agricultores/as principalmente, de uma forma diferenciada. Foi o que aconteceu, através do programa, se pôde mostrar que a forma tradicional ou que se diz correto na educação pode ser diferenciada, mais voltada para a realidade, pode-se trabalhar mais diretamente com o educando/a. É uma coisa que a escola tradicional não trabalha, mas se você for perguntar para os agricultores/as que participam deste programa eles vão dizer que o programa trabalha a realidade deles, trabalha o mundo deles (Entrevista como Líder de Movimento Social).

Por meio de experiências alternativas de educação que se vão sendo experienciadas, como a do Programa Saberes da Terra, é possível mostrar ao poder público e a escola formal que é possível fazer educação de uma forma diferente, em que se leva em consideração a realidade dos envolvidos. Essa líder de Movimento Social considera que o Movimento Social foi um impulsionador para que ocorresse esta mudança.

Segundo Freire (1994) a escola autoritária e elitista que aí está não leva em consideração, na organização curricular e na maneira como trata os conteúdos programáticos, os saberes que vêm se gerando na cotidianidade dramática das classes sociais submetidas e exploradas.

Freire (1994) vai ainda mais longe quando relata as reais dificuldades que a escola possui ao trabalhar com as classes populares.

Estou convencido de que as dificuldades referidas diminuiriam se a escola, levasse em consideração a cultura dos oprimidos, sua linguagem, sua forma eficiente de fazer contas, seu saber fragmentário do mundo de onde afinal transitariam até o saber mais sistematizado, que cabe à escola trabalhar (FREIRE, 1994, p.35).

Portanto, valorizar a experiência feita de cada um e de cada uma, considerando-o como sujeito de sua própria formação significa levá-lo a refletir sobre a sua forma de

compreender o mundo, a razão de ser de compreender o mundo, a razão de ser de alguns destes saberes, possibilitando outras interpretações.

Já no caso da educadora, quando questionada sobre o Programa Saberes da Terra comenta:

O Programa Saberes da Terra é um programa de educação alternativo que nos marcou muito, fui convidada para trabalhar como educadora, e é um Programa que para mim como pessoa tenho ele como um programa revolucionário de educação, um momento diferente na minha vida, e acredito que na vida de todos aqueles que participam, sejam os educandos/as, os educadores/as gestores e toda a equipe que coordena, ameniza, pensa o programa. Ele é uma visão de educação totalmente diferente da escola, mas não a nega, aproveitando o conhecimento da escola, tentando levar este conhecimento para a realidade dos agricultores/as familiares que não tiveram a oportunidade de ir para a escola. Então eu acredito que é um sonho e muito se tornou realidade em determinado momento (Entrevista com Educadora).

Para essa educadora, a participação e o envolvimento no Programa Saberes da Terra demonstra mudança e comprometimento ao se referir à educação como algo revolucionário e que tem marcas significativas em sua vida e na dos que com ela compartilham.

Tentamos mostrar isso, a seguir, incorporando idéias gerais sobre o “Programa de educação revolucionário” na ótica de Paulo Freire.

Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante seja uma força de mudança e de libertação para o homem sujeito (...) necessitamos de uma educação para decisão, para a responsabilidade social e política, uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática (FREIRE, 1996, p.33).

A educação neste contexto torna-se mediação entre a consciência e o mundo, entre a opressão e a libertação/ emancipação. Não há processo em direção ao “ser mais” que prescindia da ação (do fazer transformador) e da reflexão (teoria) sobre este fazer. Bem como não há libertação, emancipação que prescindia do desenvolvimento objetivo e subjetivo dos participantes.

Portanto, o processo educativo revolucionário de que fala a educadora, está atrelado ao conhecimento propiciado pelo Programa Saberes da Terra, diferente da escola formal, mas que ao mesmo tempo não nega ao educando/a o saber da escola formal como: a leitura, a escrita e o cálculo, é uma forma alternativa de inclusão e o que diferencia o Programa da escola é o fazer pedagógico, como salienta um educando.

O Programa Saberes da Terra se diferencia da escola formal porque é mais voltado para a realidade da Agricultura Familiar, trabalha a nossa realidade. Eu já tinha parado de estudar a quase vinte anos e quando eu voltei foi meio estranho, no começo foi difícil acostumar ter que ir para a aula, às vezes cansado do serviço pesado, mas eu entendi que o Saberes valoriza muito a troca de experiência e o saber que o agricultor tem e isto para mim é muito importante (Entrevista com Educando).

A valorização dos saberes apontado por este educando aparecem de forma integrada, reconhecendo o programa como um importante instrumento político essencial à mudança da escola formal. Mas para que isto de fato se concretize é preciso que a escola dispa-se do caráter centralizador e hierárquico que ainda possui em seu fazer pedagógico. Conforme explicita Arroyo:

Os milhares de jovens e adultos que voltam à escola (...) são à expressão mais eloqüente de quão complicado é fazer escolhas entre viver, sobreviver e estudar. Esses jovens - adultos são a expressão dos seus paradoxos na construção do direito à educação. Em suas entranhas trajetórias humanas e escolares parecem corrigir um dos princípios do credo progressista: a educação como formação para a liberdade e para a cidadania. Nas suas trajetórias seriam mais preciso dizer: aprendendo a liberdade e a cidadania no exercício de escolhas entre viver, sobreviver e estudar. Aprendendo a liberdade e a cidadania não como produto da educação, da escola, mas da tentativa insistente de ir e de permanecer, de sair e de voltar da escola. Um sabor de direito autoconstruído. Um aprendizado da educação como direito bastante diferente daquela experimentada por tantos jovens e adultos que receberam as escolhas dadas. A sobrevivência e a escola como dádivas de sua condição social, não como uma escolha pessoal. Sem sabor de direito conquistado. Para os jovens e adultos, a educação não aparece como um contemplativo reconhecimento da sociedade, dos governos, nem dos professores, mas como uma construção pessoal, grupal, familiar, conflitiva. Um exercício de frenética liberdade.

O apelo que Arroyo faz é para que não permaneçamos somente no constar, mas como sujeitos da história nos desafiar às mudanças. Faz-nos pensar no desafio de dar um passo concreto e atuante no processo pedagógico do Programa Saberes da Terra. Ou seja, nenhuma experiência conseguirá ser realmente nova e provocar mudanças, se não mexer na dimensão da ética entre as pessoas. Muitos projetos estão falindo por desconsiderar isso.

Pode se também verificar que o sistema educacional veio ajustando com maior ou menor grau aos processos produtivos dominantes. Afinal a escola que aí está cumpre sua função, que é a de consolidar a sociedade burguesa e reforçar a econômica. O papel do Programa Saberes da Terra é o inverso.

CAPÍTULO III

A Experiência do Programa Saberes da Terra no Estado do Paraná: Um Olhar Crítico – Reflexivo

3.1 Nos fios da teia da vida, as cores e os movimentos do Programa Saberes da Terra

Procurei, nos dois primeiros capítulos fazer um resgate dos problemas que o projeto de modernidade trouxe para a Agricultura familiar e junto com este resgate histórico trazer a experiência de educação alternativa do Programa Saberes da Terra como um desafio para a construção de uma nova proposta de educação e de desenvolvimento para o campo, baseado na sustentabilidade, na solidariedade e na cidadania.

Portanto este capítulo tem o propósito, de analisar como se deu o Programa Saberes da Terra no Estado do Paraná, mais especificamente na região da Cantuquiriguaçu¹⁴, explicitando e compreendendo os principais componentes presentes nessa construção. Num primeiro momento contextualizo a região onde se deu a experiência de educação em vários aspectos: social, econômico, cultural e histórico.

Tomando essa definição mais geral, não podemos deixar de agregar a condição econômica, as dimensões políticas e culturais que também entram nessa correlação de forças. Tendo presente essas dimensões Arroyo colabora com esse pensamento ao explicitar que

o capitalismo acorrentou o avanço dos direitos a sua lógica perversa. Indo além desta lúcida análise poderíamos reconstruir outra história: a história dos Movimentos Sociais em sua longa trajetória de lutas, tentando quebrar essas lógicas, afirmando-se sujeitos concretos de direitos: mulheres, operários, camponeses, negros e indignas (...) deveríamos, ainda, indagar-nos sobre como os próprios sujeitos desse direito, infância, adolescência jovens e adultos são também sujeitos da construção da sua educação como direito. Vendo as intrincadas trajetórias humanas, fica claro que não são apenas beneficiários de um direito outorgado. São obrigados a construir com teimosia esse direito, a torná-lo realidade ou abandoná-lo como ilusão. Nos paradoxos em que se debatem pela escolarização não podemos encontrar novas dimensões acrescidas à construção histórica da educação básica como direito universal? (...) ainda temos uma visão outorgada do direito à educação, pois o direito à educação é também sofrida, os Movimentos Sociais sabem disto (Arroyo, 2004,p.111).

A Educação é condição fundamental para apropriação do conhecimento historicamente construído, sendo este determinante na qualidade de vida das pessoas. Tendo em vista os

¹⁴ O território é delimitado ao norte pelo Rio Piquiri, ao Sul pelo Rio Iguaçu e na fronteira oeste pelo Rio Cantu. O nome Cantuquiriguaçu é resultado da junção dos nomes desses três rios.

baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), associado aos altos índices de pobreza e analfabetismo que o território da Cantuquiriguaçu concentra, faz-se necessário um programa de escolarização e qualificação profissional que possa atender os Jovens e Adultos Camponeses para que através do conhecimento possamos reverter esse quadro.

Formado por 20 municípios do centro-oeste do estado do Paraná¹⁵, esse território conta com uma população de 232.729 habitantes, sendo que mais de 50% vive na zona rural. É cortado pela principal rodovia e ferrovia do estado, a BR 277 e a Ferroeste, respectivamente. Margeado por rios importantes como o Iguaçu, Piquiri e Cantu, conta com 07 usinas hidrelétricas, entre as quais Usina Governador Ney Braga, Salto Santiago, Salto Osório e Foz do Areia, no Rio Iguaçu.

O território da Cantuquiriguaçu é composto por 20 municípios, no entanto apenas 11 (onze) participam do Programa Saberes da Terra que são: Cândói, Goioxim, Laranjeiras do Sul, Marquinho, Nova Laranjeiras, Pinhão, Porto Barreiro, Reserva do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu, Virmond e Cantagalo.

O IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal foi tomado como referência para analisar as informações e dados do território, tendo em vista que todos os municípios desta região apresentam índice inferior à média dos municípios paranaenses (0,786).

A pobreza e a falta de oportunidades de trabalho, assim como as preponderâncias da população rurais, se refletem nos principais indicadores de educação e saúde da região. A Cantu tem 16,78% da população adulta analfabeta, frente 11,5% do estado. No Paraná, em 2001, o coeficiente de mortalidade infantil foi de 17,39/1000 nv, enquanto na região da Cantu foi de 23,57/1000 nv. Os habitantes da Cantu vivem em média 67 anos, enquanto no Paraná a idade média é de 69 anos.

Com vistas aos dados acima citados, o Território da Cantuquiriguaçu tem desenvolvido inúmeras iniciativas voltadas para uma Educação do Campo, como por exemplo: Projeto Terra Solidária, Conferências sobre Educação do Campo, existem também

Estes dados foram retirados do Planejamento Estratégico da Associação dos Municípios da Cantuquiriguaçu e que também foram usados para caracterizar a região no Projeto Político Pedagógico do Programa Saberes da Terra do Paraná.

seis Casas Familiares Rurais e uma em fase de construção e implantação, porém estas não conseguem atender toda a demanda do território.

Incentivar essas iniciativas através de Políticas Públicas e Qualificação Profissional para a Agricultura Familiar. O território tem um alto potencial de desenvolvimento agroindustrial, mas que precisa de apoio técnico, financeiro e capacitação profissional, programas estes a serem desenvolvidos principalmente no meio rural, tendo em vista o alto índice de pobreza.

O território elaborou o Plano Diretor para o Desenvolvimento dos Municípios da Cantuquiriguaçu que teve início a partir da percepção dos prefeitos de que a região vinha sofrendo um esvaziamento demográfico sistemático nos últimos anos, o que ficou evidente quando o IBGE publicou os primeiros dados do censo de 2000. A Associação dos Municípios solicitou apoio ao Governo do Estado, através da Secretaria de Estado da Agricultura e do Abastecimento - SEAB que, por meio do Instituto Agrônômico do Paraná - IAPAR e a Empresa Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural - Emater-PR, assessorou a elaboração do Plano Diretor. A primeira ação concreta deste processo foi à escolha dos gestores locais que, após rápido treinamento, articularam os atores sociais que identificaram as potencialidades e limitações da região segundo princípio de desenvolvimento local integrado. O Plano Diretor estabelece diretrizes para a formulação de programas e projetos estratégicos para os municípios e deve se constituir num processo permanente de leitura do ambiente, interno e externo à região, orientando a tomada de decisão dos gestores públicos e privados (Projeto Político Pedagógico, 2005, p.3).

A região apresenta carência na quantidade e na especialização de profissionais e na capacitação em todos os níveis; há restrições de acesso a terra, às tecnologias, à participação, aos benefícios sociais (previdência), à escola, à saúde, ao crédito e ao mercado. A falta de visão sistêmica regional impede a formulação de estratégias de desenvolvimento e de “otimização” no uso dos recursos internos. As oportunidades que se apresentam à região referem-se ao aproveitamento de sua infra-estrutura física; compartilhamento de experiências em políticas locais; momento político (novo governo federal e estadual); atuação integrada da região; fomento às agroindústrias, assentamentos planejados e o Plano Diretor como instrumento de negociação de recursos. Dado o exposto, definiu-se que as 10 diretrizes¹⁶ que devem orientar as ações estratégicas e os projetos de desenvolvimento regional da Cantuquiriguaçu, são:

¹⁶ As diretrizes estão no Plano de Ação do Território da Associação dos Municípios da cantuquiriguaçu, elaboradas em 2005.

- Resgate da cidadania e garantia de acesso às políticas públicas;
- Geração de postos de trabalho e renda;
- Educação e alfabetização de jovens e adultos;
- Capacitação em todos os níveis e setores;
- Atração e retenção na região de profissionais das mais diversas áreas (professores, agrônomos, veterinários, engenheiros, médicos, etc...);
- Integração intersetorial dentro dos municípios e na região;
- Parcerias e consórcios intermunicipais,
- Parcerias com entes externos à região (Governos Federal, Estadual e ONGs);
- Fomento à agroindustrialização na região;
- “Otimização” no uso da infra-estrutura e recursos regionais (ferro este, usinas, lagos e BR 277) (Projeto Político Pedagógico 2005, p.6).

Tendo em vista os dados acima relacionados, ressaltamos a política de revalorização do campo, a educação também é entendida como uma ação estratégica para a emancipação e resgate da cidadania de todos os sujeitos que vivem no campo, visando com isto o desenvolvimento sustentável e solidário, para tanto se faz necessário à realização de programas educacionais voltados a atender as reais necessidades e anseios da região.

Partindo deste pressuposto é que em 1998, inicia-se no Brasil a divulgação e os encaminhamentos de uma grande articulação de organizações e movimentos sociais para estudo, debate e defesa do que viria a se evidenciar como um fenômeno, quem sabe como uma bandeira de luta, a Educação do Campo. Uma das manifestações mais concretas para o Território da cantuquiriguaçu e região foi à explicitação dos educadores e educadoras do campo em redigir a carta de Porto Barreiro¹⁷, na II Conferência Paranaense “Por uma Educação Básica do Campo” que manifestou o desejo de construir um Projeto de Educação do Campo.

Nesta troca de experiência, constatamos que muitas das dificuldades, que enfrentamos para implementar uma educação de qualidade no campo, são frutos das políticas governamentais que excluem o campo do desenvolvimento nacional.

Esta exclusão é parte de um projeto maior que as elites brasileiras estão “implementando”, por meio de um modelo de desenvolvimento, que privilegia a agropecuária capitalista em detrimento da pequena agricultura, agricultura familiar e camponesa. Este modelo não pretende enfrentar um

¹⁷ Na primavera de 2000, de 02 a 05 de novembro, estiveram reunidos em Porto Barreiro, Estado do Paraná, 450 educadores e educadoras, dirigentes e lideranças de 64 municípios, representando 14 organizações (movimentos sociais populares, sindicais, universidades, ONGs e prefeituras), para refletir das realidades do campo e trocar experiência sobre os processos educativos na II conferência Estadual Por Uma Educação do Campo.

dos maiores problemas brasileiro: a concentração fundiária, atendendo ainda às políticas neoliberais do FMI e do Banco Mundial.

O Paraná é conhecido e reconhecido por seu grande potencial agrícola e pela riqueza na diversificação da produção, sendo privilegiado pelas suas condições climáticas, hídricas, mineral, pela qualidade de seu solo e pela diversidade de seu povo. Entretanto, pobre em políticas agrárias e agrícolas voltadas para os reais interesses e necessidades das populações do campo.

Neste contexto, a maior parte da população do campo sofre com a ausência de Políticas Públicas dificulta sobremaneira a construção de uma educação de qualidade pelos povos do campo (pequenos agricultores, agricultoras familiares, camponeses, assentados, sem-terra, posseiros, assalariados, vileiros, indígenas e quilombolas atingidos por barragens). Na inexistência das políticas públicas, nasceram diversas experiências que estão construindo propostas de uma educação do campo.

Em todas estas experiências há um compromisso comum: a valorização do Desenvolvimento Humano, essencial para a consolidação do Projeto Popular para a nação brasileira. Para continuarmos construindo este projeto, nós educadores e educadoras do campo, assumimos os seguintes compromissos: Trabalhar, em todas as instâncias, a construção de um Projeto Popular para o Brasil; Fortalecer a Articulação Paranaense: “Por uma Educação do campo”, criada na II Conferência Estadual: “Por uma Educação Básica do Campo”(…) (Articulação Paranaense: Por uma Educação do Campo, caderno I, 2000,p.43,44, 45).

Nesse contexto, sucintamente descrito, a proposta de criar projetos de educação no campo foi tecida e ao recuperarmos alguns movimentos de sua construção, relembramos também os educadores, educadoras e todos os Movimentos Sociais que fizeram parte desta construção histórica e necessária. Foi deste movimento que surgiu o Programa Saberes da Terra no Estado do Paraná.

O Programa “Saberes da Terra” do Território de Cantuquiriguaçu-PR¹⁸, mesmo que ainda tímido e pequeno diante do sonho da Educação do Campo, representa a vitória da esperança sobre a dureza dos impactos que a negação histórica do direito fundamental à educação tem tido sobre a grande maioria de nosso povo. Este Projeto retrata um componente fundamental do sonho de um dos territórios cujo IDH-M é bem abaixo da média do Estado do Paraná, que é de 0,786.

Nas palavras deste Técnico em Políticas Públicas do MEC e formador do Saberes da Terra ao ser entrevistado deixa claro que o Programa Saberes da Terra é um Programa de Educação que nasceu tímido, mas que tem tudo para se tornar um grande Programa. Embora

¹⁸ O Programa Saberes da Terra do Paraná foi pensado por um grupo de educadores/as comprometidos com a real situação em que o povo do Campo vive.

tenha visitado dois estados apenas, mas o que viu e ouviu deixou marcas de que é esta a educação que os camponeses e as camponesas desejam. Diz ele:

Nas visitas que fiz em dois estados apenas Paraná e Maranhão, pude sentir como os jovens têm encarado o Saberes da Terra (...) a sensação que eu tenho é que o Saberes da Terra tem sido uma experiência significativa para estes jovens, seja pelo reconhecimento deles enquanto sujeitos, ou como pessoas. Diferente da escola tradicional, que acaba fazendo dos jovens algo como o próprio preconceito de opressão por ser do campo, por não ter acesso ao conhecimento. Então o Programa se diferencia da escola tradicional porque reconhece e acolhe estes jovens de diferentes idades, acho que assim é muito válido, válido pelo fato de estarmos oportunizando e colocando a possibilidade da qualificação profissional que acaba sendo um outro atrativo para eles e o reconhecimento da sua cultura e da sua história (Entrevista com o Técnico em Políticas Públicas do MEC e formador do Programa Saberes da Terra).

O Programa Saberes da Terra pode ser considerado pequeno, entretanto, leva os jovens a conquistar as perspectivas de vida no campo, a terem mais ou menos alegria, mais ou menos chances de sonharem e construir projetos de vida, principalmente quando estes fatos são refletidos em espaços coletivos. Como bem explicita este entrevistado que ao visitar os estados percebeu o envolvimento do jovem e satisfação deste jovem em participar do Programa.

Se tivermos a convicção que o campo é este lugar; um espaço de sujeitos, onde a história; a memória, as relações, e interações com a natureza intensificadas nas lidas cotidianas, produzem saberes e conhecimento, precisamos ir além deste espaço meramente dito.

Estamos cientes de que a educação por si só não fará a mudança social, porém, como diria Freire (1985), a mudança também não se fará sem a educação, ou ainda, a educação poderá intervir nas concepções que poderão desencadear mudanças.

Assim, é preciso apostar na Educação do Campo como um espaço articulador de mudanças, potencializador dos contextos onde está inserida e é preciso apostar mais na pedagogia que é o pensar sobre o fazer pedagógico, é preciso socializar mais este fazer pedagógico, é preciso socializar mais este fazer pensar-fazer, teorizar nossas práticas, imbuí-las das teorias necessárias e refleti-las dialeticamente, frente aos desafios que este tempo histórico nos aponta.

A experiência de trabalho de educação do Programa Saberes da Terra, vem despontando como uma ferramenta capaz de, na coletividade, fazer o estudo da realidade, problematizar, e assim trazer esta realidade para dentro do Projeto de Educação do Campo, ao conjunto das lutas pela transformação das condições sociais do campo e o direito da educação ser plena a partir deste lugar, vinculada à cultura e às necessidades destes sujeitos.

Uma amostra do Projeto de campo hoje em debate é o modelo empresarial do agronegócio que se mescla com a solidariedade. Podemos ver isto claramente em um dos trechos posto a seguir:

O grande embate de projetos de vida do campo, no qual é preciso repensar as formas de trabalho, está entre o Pensamento Empresarial e o Pensamento Solidário. Em todos os espaços de convivência, desde os lugares da moradia, estas duas formas de conceber a vida e o trabalho estão presentes, sendo mais forte o Pensamento Empresarial, porque o campo vive neste momento histórico uma condição de subordinação ao pensamento da cidade hegemônico pelo empresário (caderno da Assesoar, 2007,p.107)

Neste sentido é necessário buscar a todo o momento refletir sobre o “projeto de educação” que queremos construir para o campo. É necessário e urgente sensibilizar as pessoas para que percebam mais rapidamente o resgate do que há muito se vem perdendo: os valores culturais historicamente construído pelos povos; a autonomia em relação a produção de sementes crioulas; as nascentes d’água e suas respectivas proteções, bem como o respeito quanto a utilização dos recursos naturais.

Em termos de desafio e de perspectiva resta à continuidade desta construção e a constituição de uma proposta que dê conta do processo de elaboração e construção deste belo Programa de Educação.

3.2 O Sentido da Práxis: fios, cores, movimentos e atores

Rico e diverso, o Programa Saberes da Terra expressa a vida que pulsa no seu fazer pedagógico e dos atores que dele fazem parte.

A opção pelo processo participativo, pela relação pedagógica dialógica e conseqüente, pelo respeito aos educandos/as, educadores/as e membros da comunidade, atravessa todos os campos, cujo processo histórico foi vivenciado com seriedade e construiu uma nova educação no Território da Cantuquiriguaçu. Por ser efetivamente participativo, o processo é, assim, fiel ao ideal da Educação do Campo que vê o ser humano em construção na relação com os outros seres humanos e a dialogicidade, como o grande motor do processo educativo. Consagra, assim, a concepção de que a educação ou atinge a todos, ou não será verdadeiramente educação.

Assim sendo, a relação dialética entre a teoria e a prática, entre o pensar e o fazer estão coerentes com a problemática pedagógica por que passam a educação e a sociedade de nosso tempo. Essa realidade é repleta de imperativos processuais de desconstrução, construção e reconstrução, diante do momento de contribuir para uma formação crítica ao longo da práxis cotidiana do viver e do sentir.

Em todo o processo educativo é preciso que estejamos sempre vigiando a prática que desenvolvemos e sua aproximação das concepções e dos fundamentos com os quais nos identificamos. Nesse sentido poderíamos nos perguntar, depois de um trabalho de quase dois anos e meio, quais são realmente as apropriações deste componente teórico metodológico? O que o Programa Saberes da Terra tem para fortalecer a hegemonia dessa proposta que quer se firmar, tendo como foco a Educação do Campo?

Sabíamos que a proposta de trabalho na Associação dos Municípios da Cantuquiriguaçu¹⁹ era desafiadora, mas não imaginávamos o quanto, pois já haviam passado pelo programa dois coordenadores, e cada um deles contribuiu significativamente para que o programa chegasse aonde chegou. Encontramos muitas dificuldades e problemas para resolver. Os educadores/as, sem receber três meses seguidos, ameaçavam parar o trabalho se não recebessem seus salários; a assessoria não estava contratada e só viria trabalhar com o contrato, conseqüentemente o material pedagógico não sairia (cadernos dos educandos/as). Os educadores/as não tinham material para trabalhar com os educandos/as; o material pedagógico não tinha sido licitado.

¹⁹ O trabalho iniciou em janeiro de 2005 e eu iniciei os trabalhos como coordenadora em abril, pois antes disto já existiu um trabalho posterior de divulgação do programa nas comunidades, em programas de rádio, jornais entre outros. Os educadores/as iniciaram o trabalho em janeiro, participando da seleção e da formação durante uma semana intensiva. O Saberes do Paraná iniciou os seus trabalhos antes do que os onze estados que participa do Programa.

Se não bastassem estas dificuldades, ainda existia as dificuldades do espaço e do material (logística) para que a coordenação pudesse desenvolver seu trabalho. Isto tudo somava-se junto com as dificuldade de ser um único coordenador para acompanhar todo o Programa. Pois este coordenador tinha que dar conta da formação continuada dos educadores/as, do pedagógico, fazer o trabalho burocrático, ajudar a elaborar o material didático, acompanhar o trabalho em sala de aula dos educadores/as e educandos/as, atender os educadores/as em suas dificuldades, pensar e conduzir as reuniões mensais com coordenadores locais, acompanhar o administrativo do Programa, articular o trabalho com a Escola Técnica e equipe política. Estava tudo para ser construído com muita precariedade.

As dificuldades eram grandes para que o Programa de fato tomasse seu rumo e seguisse a proposta desenhada pelos vários atores que ficaram alguns dias e algumas noites sentados, pensando, discutindo e elaborando a Proposta Político Pedagógica e o Plano de Trabalho. Uma Associação de Municípios desenvolver um Programa de Educação do Campo era algo inédito e provocou muitos comentários e críticas, entre as comunidades. Havia uma descrença quanto às possibilidades do Programa não dar certo. Os obstáculos tinham que ser vencidos para que os camponeses/as tivessem assegurado o que o Território tinha se proposto a realizar, desanimar até podíamos, mas desistir jamais. Pensando na trajetória dos jovens camponeses/as que só puderam voltar a estudar com o Programa Saberes da Terra nos inquietávamos muito, porque o Programa tinha que dar conta de responder a negação e a exclusão de anos a fio que os sujeitos do Campo sofreram. Dar conta destas demandas significava trazer os vários atores que pensaram o Programa para participar, discutir e ajudar a desenvolver o Programa na prática.

Tínhamos uma dinâmica de trabalho muito interessante. Uma equipe política composta por representantes de Movimentos Sociais, das Secretarias de Educação Municipais dos onze municípios que faziam parte do Programa. Sentávamos uma vez por mês para pensar as ações e discutir os principais problemas enfrentados no cotidiano, mas ninguém sabia, de fato, aonde este processo todo chegaria. Surgiam perguntas, dúvidas, às vezes encaminhamentos que nem sempre deram certo. Estávamos juntos gestando e construindo um processo de educação e nem sempre quando se está construindo o grupo estão todos caminhando na mesma direção. Num dos depoimentos de uma das educadoras ao ser entrevistada sinaliza de forma crítica sua vivência no Programa. Diz ela:

Eu vivenciei no Programa Saberes da Terra vários sentimentos e alguns desses sentimentos mudaram ao longo do Programa. Alguns educandos/as iniciaram os trabalhos desconfiados do que teriam pela frente, pois desde o início deixamos bem claro para eles que seria um Programa (piloto) novo que estava sendo experimentado pelo Governo Federal. Como nossa turma era bem diversificada na faixa etária, pudemos observar vários pontos de vista, os educandos/as mais jovens sempre foram mais pessimistas quanto o Programa, pois estavam vindo do sistema de ensino totalmente diferente, já os mais velhos tinham uma visão mais otimista, sendo que foram excluídos do sistema e não puderam concluir seus estudos, talvez por isso sempre tiveram um rendimento maior que os demais. À medida que o tempo passava todos eles começaram a gostar mais do Programa por que eles foram se conhecendo melhor e conhecendo o Programa também e ao final todos sentiram que valeu a pena (Entrevista com educadora)

A educadora ao explicitar seus sentimentos, deixa transparecer o prazer e a clareza de que foi alguém que também se construiu no Programa. Trazendo um pouco da vida que pulsava em seu cotidiano, as especificidades de cada idade e como se constituíam os educandos/as, suas posturas e seus pensamentos.

Uma atitude que nos leva a vigiar permanentemente nossas ações é indispensável. São dois anos e meio de caminhada, porém o tempo por si só não garante avanço e há sempre alguém que ingressa, outro que, diante das dificuldades, desanima, alguém que, mesmo com o planejamento elaborado, poderá por ora abandoná-lo e partir as atividades desassociadas, fragmentadas, para as facilidades sugeridas pela maioria dos livros didáticos. Concordo com Onçai (2006, p.103) quando diz que há, contudo, uma ferramenta que tem permitido reafirmar os princípios, reavivando o processo, envolvendo o processo, envolvendo os que chegam, reanimando os que se distanciam: a formação continuada.

Um espaço-tempo sistemático de educação, que tem permitido voltar um olhar investigativo, problematizador, sobre nosso que-fazer pedagógico. Um processo enraizado no contexto concreto, caracterizado pela formação coletiva dos educadores, tendo como referência o “método da Práxis” fundamentada na reflexão, registro e sistematização da prática, à luz de contribuições teóricas.

Conforme Onçai (2006, p.104 in Benincá e Caimi 2002, p.104)

O método da práxis, porém, não se constrói ao longo do trabalho; ele é o coração de uma teoria. Não é o método, mas a prática pedagógica que se explicita e passa a ser compreendida a longo do processo de investigação. [...] Diferentemente de um curso de atualização, que oferece conhecimentos

já construídos e que rapidamente podem ser superados, o método da práxis mantém o investigador sempre em ação, já que trabalha com uma realidade sempre nova. A prática do professor, por isso, é uma fonte permanente de geração de conhecimentos [...] Trata-se de um processo metódico de observação da prática, esta registrada de forma sistemática.

No contexto da Cantuquiriguaçu a formação continuada teve um espaço garantido. As secretarias de Educação dos Municípios dispunham local para que a formação acontecesse. Cada três formações mudávamos de município para contemplar e também oportunizar as Secretarias a participarem da dinâmica de formação. Lá íamos nós de malas e livros nas costas, pegar um dois e até três o ônibus para chegar ao destino desejado. Cada município tinha um coordenador local, disponibilizado pela Secretaria de Educação, que geralmente era Pedagogo. Para cada turma tinha um coordenador, seu papel era de contribuir e acompanhar o processo educativo e ajudar os educadores/as nas dificuldades encontradas em seu dia-a-dia. Mas nem sempre funcionou este trabalho dos coordenadores.

Percebemos logo no início do Programa que este era um outro grupo que tínhamos que pensar em propiciar formação continuada. Sabendo desta demanda não tínhamos pernas para tudo o que o Programa demandava. Pois assim tivemos dificuldades de nos fazer entender e de acontecer na prática o currículo integrado, que era um grande nó para todos. Principalmente para os educadores/as que vinham do sistema formal e disciplinar de ensino, levou tempo, foram várias formações, atendimentos individuais e acompanhamento do trabalho nas turmas para romper com a idéia de ensino seriado, e assim mesmo alguns casos ficou a desejar. Quando entrevistado o Técnico em Políticas Públicas do MEC e formador do Saberes da Terra nos relata a sua visão de currículo integrado e também visualiza um dos principais problemas encontrados na execução do Programa Saberes da Terra. Diz ele:

Os professores não foram formados para este trabalho, as universidades não estão preparadas para fazer formação continuada dos professores. Para apresentar esta perspectiva o ministério não está preparado para isto. Então é um processo em construção mesmo, superar 300 anos ou mais de currículo disciplinar não é de uma hora para outra. A gente precisa de um processo de acúmulo e o Saberes está dentro deste acúmulo, até Nacional eu diria da educação. Os Estados, as Secretarias de Educação os Movimentos Sociais em especial os Sistemas Públicos tem muitas dificuldades de vivenciar o currículo integrado compreender a proposta. Concordam com a proposta, participam das formações que a gente realiza, mas tem muitas dificuldades de materializar as experiências diárias (Entrevista com o Técnico em Políticas Públicas do MEC e formador do Programa Saberes da Terra).

O relato deste Técnico em Políticas Públicas, nos dá uma visão de como se deu o processo e onde estão os estrangulamentos do Programa. Para que de fato o Programa possa continuar caminhando terá que superar estas dificuldades através da formação continuada. Este será um belo caminho que deverá ser encampado pelos diversos sujeitos que fazem parte deste novo que quer se firmar.

A esse respeito, Gadotti (2000, p.54) faz um importante anúncio ao reafirmar o papel do currículo: A lógica disciplinar seriada, de escola tradicional é inadequada para construir as respostas que a civilização atual precisa, tanto no campo pessoal (dos Sujeitos) como no campo comunitário e planetário.

Diante deste pano de fundo torna-se necessário e fundamental pensarmos a educação do futuro, e podemos começar por nos interrogar sobre as categorias que podem explicitá-las. Gadotti (2000) afirma que as categorias “contradição”, “determinação”, “reprodução”, “mudança” e “trabalho” aparecem constantemente na leitura pedagógica, pontuando já uma perspectiva da educação, a perspectiva da educação da práxis.

A educação popular e a pedagogia da práxis lidas de forma crítica deverão continuar como paradigmas válidos para além do ano 2000. Contudo, necessitamos de categorias explicadoras da realidade, que não surjam idealisticamente, mas no próprio processo de sua leitura (GADOTTI, 2000, p.34).

Essas categorias são importantes para se compreender as perspectivas atuais da educação, mas não é suficiente para se entender a ecologia como teoria da educação que promove a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana. Gutiérrez (2000) é categórico em afirmar que devemos desenvolver outras categorias ligadas à esfera da subjetividade, da cotidianidade e o mundo vivido, categorias que estruturam a vida cotidiana, levando em consideração as práticas individuais e coletivas.

Deste modo a prática deixa de ser um “saber fazer” para identificar-se mais com a idéia de “práxis”. A teoria e a prática devem interpelar-se mutuamente de forma que dialeticamente possam contribuir para gerar uma “práxis” devidamente legitimada, justificada e fundamentada na luz de critérios de eficácia e de opções de valor defendíveis (Simpósio Sul Brasileiro de Educação Ambiental, 2002, p.157).

O posicionamento crítico dessa realidade e o entendimento do que é o Programa Saberes da Terra, o educador ao ser entrevistado demonstra consciência de que o tempo presente é um tempo de otimismo para as minorias privilegiadas, mas socialmente construído para a maioria desprivilegiada de nossa sociedade, na qual a exclusão social ainda é realidade, como salienta este educador.

O Programa Saberes da Terra é um Programa que vem ao oposto do sistema de educação formal, pois ao contrário do tradicional esse Programa leva em consideração o modo de vida dos educandos, seus sonhos, seus anseios, seu conhecimento passado de geração para geração, sua cultura. Nesse processo aprendemos muito com a simplicidade e experiência de cada educando/a, agricultores/as, camponeses/as, que apesar das dificuldades de se manterem no campo, da falta de oportunidade, continuam firmes resistindo. No decorrer do Programa, fomos percebendo que o Programa Saberes da Terra era muito mais que um Programa de educação de jovens e adultos e sim um espaço que oportunizara a resgatar a dignidade desses educandos/as a ajudar a concretizar os sonhos de cada um/a de permanecer no campo e ter uma vida com mais qualidade, de aumentar a capacidade de cada agricultor/a de intervir de modo positivo na comunidade a ter mais participação e poder de decisão, a transmitir os conhecimentos acumulados a fazer de sua comunidade um espaço melhor de se viver. No Programa Saberes da Terra, trabalhamos muito com a realidade local e nesse processo casamos teoria e prática (Entrevista com Educador/ Técnico em Agroecologia).

Assim, a captação e a compreensão da realidade por este educador se refazem ganhando um nível não existente antes. Como esclarece Freire “Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a “razão” da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse”. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade.

Freire, em seu legado, inúmeras vezes reafirma a necessidade de construirmos uma Pedagogia que, partindo da realidade e dos interesses dos sujeitos locais, fortaleça o poder de intervenção sobre essa mesma realidade. Afirmava ele (1992, p.9) que precisamos “experimentar uma prática educativa em que se partindo sempre da realidade dos interesses daqueles com quem trabalhamos, buscarmos um processo de aquisição de conhecimentos e de instrumentos que aumentassem seu poder de intervenção sobre a realidade”.

Nas palavras de Onçai (in Freire 2005, p.103) a formação continuada poderia ser pensada como:

pressuposto a existência de um processo político-pedagógico e, ao mesmo tempo, de uma antropologia fenomenológica-hermenêutica. Isto implica um passado que se faz história, um presente em permanente transformação e um futuro a ser construído. O passado se faz história e a realidade, embora seja sempre uma determinada leitura dos acontecimentos e textos já construídos. O futuro, porém, é sempre um presente em transformação, enquanto desejo e utopia.

Os encontros de formação possuíam uma metodologia própria pensada nas Formações Nacionais, embasada em princípios da Educação do Campo e de Paulo Freire que é um dos teóricos que mais se aproxima do Campo. Para explicar os momentos formativos busco alguns pontos relevantes dos escritos de Onçai (2005, p.105) para descrever os vários momentos que a formação contemplava: a) iniciava-se o encontro de dois dias com uma mística preparada pela coordenação; b) socialização da leitura do campo pedagógico; c) retomávamos a memória do encontro anterior juntamente com a assessoria²⁰; d) elaboração da pauta do dia, previamente pensada; e) trazia-se à tona o processo desenvolvido por meio de relatos e de materiais que concretizavam a prática para que todos pudessem visualizar (quais as angústias, o que do planejamento deu certo o que foi possível e o que não foi possível realizar o que do processo ficou amarrado com o que tínhamos trabalhado na formação anterior), destacando os pontos relevantes para serem trabalhados.

O currículo que procurava garantir uma visão de totalidade integradora era desenvolvido dentro de cinco eixos temáticos²¹, estes eixos dialogavam com as áreas do conhecimento e junto com os arcos ocupacionais que dialogava com os eixos temáticos. A Cantuquiriguaçu trabalhou somente quatro eixos. Que eram eles:

- Agricultura Familiar: etnia, cultura e identidade;
- Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque territorial;
- Sistemas de produção e processos de trabalho no campo;
- economia solidária e cidadania, organização social e Políticas Públicas (Projeto Político Pedagógico Nacional 2005, p. 31).

²⁰ A Associação contratou uma assessoria para as formações com os educadores/as e elaborar o material pedagógico (caderno dos educandos/as). CESAP- Centro de Elaboraões Assessoria e Desenvolvimento de Projetos. Com sede em Florianópolis.

²¹ Os cinco eixos.....

O objetivo das formações era dos educadores/as vivenciarem todo o processo pedagógico para trabalhar com os educandos/as²² na prática. No início do processo os educadores/as tinham medo e muitas dificuldades de entender o Programa e das duplas sentar juntas para planejar, sendo que o trabalho tinha que ser pensado, planejado e aplicado juntos esta era a idéia chave para que a proposta do Programa pudesse ser concretizada. Este era o maior desafio e o maior problema, porque os técnicos nunca tinham realizado este tipo de trabalho em sala de aula e os educadores nunca tinham realizado o trabalho fora da sala de aula, e além do mais o grupo na sua grande maioria era muito inexperiente e não tinha nem um envolvimento com os Movimentos Sociais o que dificultou ainda mais o trabalho.

Os educadores/as de que dispúnhamos formavam um grupo de jovens, que indicados pelos Movimentos Sociais, depois de informados em torno do que caberia a cada um/a o trabalho, sentaram com a Secretaria de Educação de seus respectivos municípios e iniciaram os trabalhos. Após um período de formação que jamais se considerou concluído, a formação no fundo, é permanente, os educadores/as assumiam desafios, arriscavam-se e ousavam. Muitos conseguiram se construir enquanto educadores/as e desenvolveram belas práticas, outros, no entanto possuíam dificuldades de se construírem e as formações também não deram conta de trabalhar as suas especificidades.

Esta escola que nascia tinha o propósito de ser diferente daquela escola que já conhecíamos e que ainda estava forte no próprio imaginário dos educadores/as. Era necessário, então construir na prática uma outra visão de escola. Era preciso partir das poucas experiências que já haviam como a do Projeto Terra Solidária cujo fui educadora durante três anos para que pudéssemos dar conta das necessidades e das dificuldades encontradas no dia-a-dia do nosso fazer pedagógico.

Freire em seus escritos nos deixou uma mensagem preciosa que cabe aqui destacar, busco ela em seu livro Cartas a Cristina para explicitar o que sinto em relação à experiência que vivemos no Paraná.

Voltar-me sobre o passado...é um ato de curiosidade necessário. Ao fazê-lo, tomo distância do que houve, objetivo, procurando a razão do ser dos fatos em que me envolvi e suas relações com a realidade social de que participei (FREIRE, 1997, p.1997).

²² Educadores/as aqui quer dizer que cada turma de educandos/as tinha um educador da área pedagógica e outro da área da Qualificação Profissional (Técnico Agrícola).

Como diz Freire, sempre devemos olhar o que fizemos em nossas práticas pedagógicas de forma a entender o que aconteceu, com outros olhos, ver o que deixamos de fazer, aprender com nossos erros, quer seja na experiência com os educadores/as, quer seja na que tínhamos com os gestores do Programa. Em ambos os casos, absolutamente certos com relação aos objetivos da prática, mas errados quanto à forma de conduzir o processo. Pretendíamos desenvolver uma formação com vistas a posturas críticas, em favor da opção, da decisão, da avaliação coerente dos fatos, em ouvir as pessoas com quem trabalhávamos em torno do que pensavam. Mas falhamos na condução do método.

Cedo percebemos que, o diálogo com a escola certificadora havia uma possibilidade de termos mais um parceiro engajado com a nossa luta, mas surgiram divergências, pensamentos e posturas diferentes, que muitas vezes nos afastou ao invés de nos aproximar. No entanto era preciso, portanto estarmos seguros e serenos nas nossas conversas, era preciso defender posições, jamais deixando-nos cair na tentação de estilos autoritários. Nossa preocupação sempre foi com os educandos/as, como diz Freire (1997) nossa crítica ao modelo de escola tradicional e a nossa recusa a ela não significavam a negação da importância da autoridade, pois sem ela não há licenciosidade; da mesma forma, como sem liberdade também não há disciplina, mas autoritarismo.

A proposta político pedagógica da Associação dos Municípios da cantuquiriguaçu foi aprovada pelo MEC com uma carga horária de 1.600 horas para trabalhar no prazo de um ano. Quando participamos de um dos seminários nacionais o grupo de formadores dos onze estados juntamente com a coordenação nacional do Programa saberes da Terra, nos questionou a respeito do estado trabalhar uma carga horária diferente dos demais estados, sendo que a carga horária de EJA é de 3.200 horas. Voltamos para o estado e começamos a discutir e a modificar a proposta em conjunto com o coletivo de educadores e gestores do Programa. Aproveitamos para trabalhar as modificações e ampliar o programa na visita que o representante da coordenação nacional do saberes fez ao estado e com a escola certificadora. Diante disto ampliamos o programa para mais seis meses, as dificuldades eram inúmeras devido aos recursos que estavam estipulados para um determinado período, e fomos além do mesmo.

Um segundo momento destas mudanças se deu nos apontamentos da proposta político pedagógica, sobre as potencialidades e limites, sobre os quais deveríamos produzir avanços. Dentre eles, a articulação entre as diversas áreas do conhecimento, estabelecendo um elo

maior entre os componentes curriculares do Programa e as vivências do tempo comunidade (a participação dos movimentos sociais, o mundo vivo na família e na comunidade, o trabalho, a agricultura), ou seja, era preciso vincular a discussão teórica da sala de aula às relações sociais vividas por esses sujeitos históricos, dispostos a iniciar novos processos, a construir outras possibilidades, a organização a vida com a coragem de quem faz o novo. Pensava-se então, como Vendramini (2002, p.73), para que “a educação, o trabalho e a produção da vida, são dimensões históricas indissociáveis.

Distante hoje da coordenação percebo que tivemos limites na implementação da proposta político pedagógica. Ainda assim houve tentativas, como trazer o contexto do tempo/comunidade através de relatos e sistematizações para que os educadores/as contemplassem em seus planejamentos. Apesar disso, a riqueza dos processos emergentes, a organização coletiva, os sentidos que iam sendo construídos, os significados trazidos das culturas específicas de cada local de onde os educandos/as eram oriundos, a subjetividade, a afetividade presente, os conflitos, que brotavam do confronto de concepções, principalmente aqueles ligados à visão de sociedade e de agricultura, enfim, a intensidade de muitos momentos, não eram noções que se pudesse transmitir com um registro escrito.

Quanto a mim, ciente do papel articulador dessa relação pedagógica, hoje analiso que muitas vezes priorizei as questões cotidianas, as demandas da construção de processos participativos, organizações, deixei em segundo plano, aspectos fundamentais, como a construção de referenciais teórico-metodológicos reavivadores da proposta pedagógica, a sistematização e a articulação de processos que garantissem um elo mais forte a pedagogia vivida na escola e a tristeza pelos educadores/as. Para Onçai (2006, p.74),

gestar e conduzir processos formativos latentes, imbricados de desejos, inspirações não é simples, sobre tudo quando temos como princípios a construção coletiva visando à autonomia e a ética. Era preciso lembrar permanentemente (...) (ONÇAI, 2006, p.74).

Alguns meses distante da coordenação do Saberes da Terra do Paraná ainda vivo ele muito intenso, guardo na memória de meu corpo como algo que vivi intensamente. Se fosse pintora, seria capaz de retratar algumas faces aflitas que tive diante de mim, tão forte em meus traços, elas me voltam, agora, quando escrevo. Dentro desta linha de reflexão Freire acrescenta:

Devo ser tão leal ao que vivi quanto leal devo ser ao tempo histórico em que escrevo sobre o vivido. É que, enquanto escrevemos, não nos podemos examinar a condição de seres históricos que somos. De seres inseridos nas tramas sociais de que participamos como objetos e sujeitos. Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, devo ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi”. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal o passado se compreende, não se muda (FREIRE, 1994, p. 96).

Compreendemos melhor nossas práticas à medida que saímos delas mesmas e, sem deixar de focalizar o olhar em cada uma delas, passamos a enxergá-las nas relações em que nos constituem como um processo vivo.

No âmago das treze escolas, as turmas formavam “verdadeiros coletivos”, aproximando-se da concepção de Pistrak (2000, p.159) para o qual todo o coletivo deve estar a favor de todos e de cada um ao mesmo tempo, construindo processos educativos. Princípios que se externava em muitos momentos, especificamente nos processos de construção de conhecimento, quando, em determinados momentos, eram reunidos na mesma turma, jovens e adultos que se alfabetizaram que haviam parado de estudar na 3ª série do Ensino Fundamental e quem havia quase concluído este nível. Todos perseguiram uma formação humana, técnica, política, não apenas titulação, como se ressaltava no contexto em questão.

As turmas viviam um processo de coletividade, muitos educandos/as que entraram resistentes no Programa, conseguiram quebrar esta resistência com a própria ação do coletivo. A metodologia utilizada pelo Programa facilitou esta aproximação de educandos/as, educadores/as e coordenação. Os tempos educativos ajudaram muito para que avançássemos na organicidade dos processos. A pesquisa também contribuiu para que o tempo escola e o tempo comunidade fossem concretizados na prática com a postura de observar, analisar, coletar dados que depois puderam ser trabalhados com estudos teóricos que cada educando/a ia realizando no curso e a propósito da pesquisa específica.

Os instrumentos que percebemos hoje e que deveriam fazer parte do trabalho dos educadores (Técnicos Agrícola) é o diário de campo, que além de funcionar como uma espécie de reflexão escrita, e que também pode servir para anotações mais detalhadas sobre a

prática e situações de aprendizagem, podendo se vincular também ao processo de pesquisa, não foi possível desenvolver.

3.3 Saberes da Terra: das inquietações as possibilidades

A crítica construída sobre o atual modelo de desenvolvimento implantado no campo, aponta para a necessidade de operar profundas modificações em relação aos sistemas produtivos, a base tecnológica, as formas de cooperação, a gestão agrícola e a preservação ambiental.

Percebeu-se que os entrevistados ao falarem do Programa Saberes da Terra, não deixam de analisar a realidade em que se constitui a Agricultura Familiar, levaram em consideração as grandes transformações ocorridas com a modernização tecnológica, causando sérios problemas para o meio ambiente.

Faz-se necessário buscar através dos sujeitos envolvidos de que forma o Programa Saberes da Terra da Cantuquiriguaçu contribuiu para o fortalecimento da Agricultura Familiar e como vem trabalhando as questões ambientais.

Um dos coordenadores municipais analisa e ilustra as mudanças que estão se operando nas relações dos Camponeses/as e o meio ambiente da seguinte forma:

Olha eu posso dizer assim: a idéia do cooperativismo muito forte, a solidariedade, agregação de valor, a idéia de tentar uma agricultura diferente, ecológica ou seja de remar contra a maré. Hoje em dia infelizmente a agricultura está muito agro química, com uma visão de agronegócio e transgênicos, que é uma dor no coração que a gente tem, toda a luta, todas as discussões realizadas ainda percebemos que os camponeses resistem em trabalhar com a agroecologia. Mas sabemos que não é de um dia para outro que as coisas são mudadas. Mas as mudanças acontecem dentro das pessoas, o Programa faz com que as pessoas se tornem mais confiantes em si mesmas, mesmo que os camponeses/as do Saberes da Terra não trabalhem com a agroecologia eles sabem das consequências. Eles mudaram como pessoas, tiveram a oportunidade de falar, de dizer o que pensavam, de voltar a estudar, esta é a maior mudança, mudanças no ser humano (Entrevista com Coordenador).

Ao falar sobre as mudanças ocorridas nos sujeitos que participaram do Programa Saberes da Terra este coordenador enfatiza várias coisas que mudaram, mas sem dúvida o que

mais chamou a atenção foi o agronegócio e os transgênicos. Refere-se ao agronegócio e os transgênicos como uma dor no coração, quer dizer que após toda a discussão feita, alertando os camponeses/as ainda encontramos muitas resistências por parte deles em abandonar estas práticas. O Presidente da República que sempre demonstrou ser contra, liberou em 2004 os transgênicos para o plantio, sem ao menos sequer discutir com a sociedade civil os problemas que podem causar. Esta é a maior mágoa que os Movimentos Sociais têm. O trabalho que se realizou juntamente com os camponeses/as foi sempre de fortalecer as formas alternativas de trabalho como: as agroflorestas, a adubação verde, os bio-fertilizantes, ou seja, as tecnologias que não agredem e preservam a vida no seu todo.

O debate sobre o tema é de alta complexidade. Pode-se, no entanto prever possíveis consequências nefastas do uso desse tipo de semente. Como mostra Enrique Leff (2001).

A desmobilização da sociedade é resultado do desconhecimento das causas, como também da tardia manifestação dos efeitos de degradação ambiental. Produz-se assim uma paralisia da ação entre o alarme catastrófico, a incerteza do longo prazo e a visão dos futuros possíveis; um espaço congelado entre uma utopia mobilizadora e uma realidade avassaladora e paralisante que a consciência ambiental e o conhecimento científico não conseguem dissolver (LEFF, 2001, p.106).

O Programa Saberes da Terra de certa forma contribuiu significativamente para que as pessoas que participaram desta proposta alternativa de educação, desenvolvessem uma visão crítica do mundo que as cerca. Como podemos ver no relato do entrevistado anteriormente exposto, o Programa faz com que as pessoas se tornem mais confiantes em si mesmas e com isto as mudanças puderam ser vivenciadas de uma forma interna, mas não foi possível fazer com que os camponeses/as deixassem em absoluto o uso de agrotóxicos.

Partindo dos elementos concretos vivenciados no campo, a metodologia de ensino procurou estimular a troca de saberes entre os sujeitos desse processo educacional, permitindo-lhes as condições para uma melhor interpretação do mundo em que vivem. Neste sentido o Programa Saberes da Terra também trabalha a questão da profissionalização deste jovem como nos diz este Técnico em Políticas Públicas e formador do Saberes da Terra:

Se a gente pensa a escolarização principalmente para o jovem do campo é necessário pensar a qualificação social junto, assim vai dando sentido para esta escolarização. Isto é um fato muito concreto, um jovem do meio urbano quando ele tem acesso à educação ele tem a possibilidade de se inserir de forma mais autônoma ou de uma forma mais qualificada, melhor no

mercado de trabalho. Claro que isto também já é questionável nos últimos anos, já não garante, mas é um bom indicativo, isto fica um pouco no imaginário de juventude que se estudar vira gente e se estudar terá um bom emprego. No caso do campo, como não se trata do mercado de trabalho, o jovem é filho do camponês, ele vai permanecer no campo se ele não tiver um objetivo de ir para a cidade. Este jovem não tem uma inserção no mundo do trabalho ele nasceu inserido no mundo do trabalho, por isto a educação dele é sempre mais ampla do que a escola, a qualificação dele já começa na infância, acompanhando o pai na produção e aos poucos vai assumindo as tarefas até que na juventude ele de alguma forma assume as mesmas tarefas do pai na produção ou no caso das meninas sempre tem uma diferenciação (Entrevista com Técnico em Políticas Públicas e formador do Programa Saberes da Terra. (entrevista com Técnico em Políticas Públicas do MEC e formador do Saberes da Terra).

A integração entre ensino e prática profissional, trabalho e comunidade, implicando uma imediata contribuição para o campo da formação integrada, criando uma ponte entre os saberes da educação geral e os da qualificação social e profissional de modo a garantir a apropriação das tecnologias específicas como a agroecologia. Como salienta este entrevistado que os jovens já nascem inseridos no mundo do trabalho e a escola deve reconhecer e se abrir para esta realidade, trabalhar o real, o subjetivo deste jovem para que de fato a escola tenha sentido.

Vejamos o depoimento de outro educador formado em técnicas agrícolas que faz uma análise mais profunda sobre a realidade:

O Programa no meu entendimento tinha um propósito muito claro que era de tentar uma nova maneira de trabalhar no campo com a questão dos agrotóxicos, abandonar, trabalhar com agroecologia, com o respeito ao meio ambiente, onde todos os seres vivos tenham sua função. Felizmente a gente conseguiu atingir este objetivo que era fazer com que os camponeses/as tivessem uma nova visão de mundo e meio ambiente. Esta questão dos químicos está na cabeça das pessoas, hoje é muito mais fácil eles produzirem através dos métodos químicos do que eles voltarem para a agroecologia, é voltar para trás e as vezes são taxados de “burros” pelos outros porque eles vão carpir. Isto se ouvia muito. A gente conseguiu fazer com que os educandos/as tivessem uma nova visão do meio ambiente. Mas foi precário por causa dos recursos conseguimos fazer alguns trabalhos mais práticos de ver experiências e de fazer experiências locais (Entrevista com Educador).

Como se pode ver a partir desses estudos-testemunhos das visões que se constrói o posicionamento claro do educador a respeito dos limites impostos pelo atual modelo de desenvolvimento impregnado na cabeça das pessoas, refletida nos gestos e nas posturas dos

camponeses, refletida nos gestos e nas posturas dos camponeses não permitiu uma mudança mais significativa nas questões ambientais.

Nota-se que o fato dos camponeses utilizarem as tecnologias de ponta e o Programa adotar uma metodologia de trabalho totalmente diferenciada desta já conhecida faz com que muitos camponeses/as critiquem a forma de trabalho como relata o educador que trabalhar com agroecologia é “voltar para traz” e que muitas vezes quem não usa agrotóxicos faz uso da “enxada” é taxado de “burro”.

Uma das canções do Grupo Eco- Sul²³ nos mostra de forma clara e precisa as resistências dos agricultores em continuar utilizando as tecnologias de ponta.

Oi mas que vidinha boa
Não precisa faze nada
O veneno limpa a roça e a
Enxada enferrujada.

Já comprei um tratorzão
Quatro rodas e traçado e
Hoje é só no volante, livre dos bois e do arado.

O tal do plantio direto
Não tenho calo nas mãos
Me livrou do tac, tac da maquininha de mão.

A bombinha nas costas, tchuque, tchuque,
Noite e dia, lavoura pronta num instante,
Sobra mais tempo pra família.

Para muitos, ou grande parte dos camponeses/as, abandonar as tecnologias e fazer uso da agroecologia é voltar no tempo, significa renunciar o bem estar.

Neste sentido as práticas desenvolvidas pelos serviços de assistência técnica, amplamente prestados nos anos 70 e início dos 80 contribuíram muito para a formação dos camponeses/as na questão do uso de agrotóxicos e na destruição do meio ambiente.

Os serviços eram prestados pela assistência técnica, entre os anos 70 e 80, para massificar a “implementação” do modelo agroquímico, em vez de uma “reconstrução”, a partir de meados dos anos 80 começa a ser desmontado na maioria dos municípios. Atualmente, sobrou para os agricultores as alternativas de ensaio e erro ou a dependência da assistência técnica

²³ Giovani Frana, Jairo Gorczewski, Olga Gorczewski – autores da música: Deoclécio Navarini

privada, vinculada às empresas distribuidoras de insumos agroquímicos (Projeto Político Pedagógico Terra Solidária, 2003, p.9).

Da mesma forma o ensino agrotécnico, neste período, esteve de costas para a realidade e as características do campo, ocupado em repassar conhecimentos “enlatados” para serem introduzidos no campo. A visão predominante no ensino técnico foi (e, em grande parte continua sendo) a de formar funcionários para as agroindústrias e para o agronegócio, como difusores de técnicas exógenas, como para serem bons representantes de vendas dos insumos deste pacote agrícola.

Entre os motivos que levaram os camponeses/as à dependência química foi não terem tido acesso a assistência técnica qualificada, que trabalhasse práticas agroecológicas. Isto serve para o Programa Saberes da Terra que muitos de seus pressupostos ficaram somente na teoria por não ter tido recursos para a “implementação” de sua proposta e nem pessoas com formação agroecológica para acompanhar o trabalho prático. Por mais que trabalhasse-mos nas formações sobre agroecologia, mesmo assim as formações não deram conta de tamanha demanda.

Tal situação é destacada por meio do depoimento de um educador, quando relata que, faltou conscientização e comprometimento da própria entidade em implementar na prática a agroecologia.

Acho que faltou consciência das pessoas que estavam junto com nós, as prefeituras, faltou seriedade em entender o Programa e querer que a coisa acontecesse. O discurso era muito bonito da questão ambiental, da agroecologia, mas na hora de ir para a prática, dar assessoria, em tentar implantar na casa dos educandos/as, isso aconteceu, mas podia ter sido melhor se tivéssemos recursos para isto. Os educandos/as são muito céticas, elas querem ver para crer, se tu falar é uma coisa e fazer e colocar em prática é bem diferente. Conseguimos fazer com que os educandos/as sentissem, tocassem, acreditassem e fizessem parte. Muitos educandos/as conseguiram mudar seus hábitos, sua visão, seu jeito de trabalhar e diminuir o uso de agrotóxicos. Conseguimos construir junto com eles os projetos de vida e acompanhar na prática, mas sentimos que se tivéssemos tido mais apoio o trabalho seria outro (Entrevista com Educador).

Analisando sob diferentes ângulos, este depoimento traz a tona não apenas as dificuldades do trabalho com os educandos/as a respeito da reconversão do atual modelo tecnológico, mas coloca em questão o próprio papel de algumas Secretarias de Educação, cujo procedimento ficou somente no discurso e não houve um trabalho mais próximo a base.

A tentativa de construir uma orientação ecológica sob o signo de uma visão tradicional não acontece como um passe de mágica. É aos poucos. Como afirmam este coordenador local da Secretaria de Educação Municipal de uma das turmas do Programa Saberes da Terra:

Olha, esta é uma mudança a longo prazo, é uma coisa que você não muda de uma hora para outra. Houve uma boa conscientização, precisa de acompanhamento. Agora pode-se dizer que nem todos os educandos/as tem buscado a agroecologia, alguns tem procurado fazer adubação verde, não usar tantos adubos químicos. Quando você trabalha com um grupo grande de pessoas você não vai ter 100% das pessoas que vão seguir e aprender, mas a grande maioria têm se preocupado, têm buscado estas alternativas, já é um começo, o trabalho deve continuar (Entrevista com Coordenador da Secretaria de Educação Municipal)

Colocar em prática a agroecologia não se resume em subsidiar os venenos e adubos químicos por produtos naturais e adubação orgânica. É uma forma diferente de “ver e tratar” a propriedade com um todo. O Programa Saberes da Terra é uma referência de Educação do Campo, mas como relatou o entrevistado é preciso continuar o trabalho para que de fato a mudança aconteça. Nessa direção, são vários os testemunhos, que a fala de um educando sistematiza com objetividade.

O Programa traz uma inovação muito grande para os camponeses/as sobre a agroecologia, ele teria que continuar a ter mais turmas se formando, até o ensino médio dentro desta realidade, a gente continua o desenvolvimento, porque hoje a educação fala bastante em educar o povo mas o pessoal está muito deseducado dentro desta área ambiental, porque aquilo que as multinacionais trazem nós copiamos e nós fazemos, nós não tomamos a iniciativa de partir da nossa idéia, então a gente ta sempre copiando dos outros (Entrevista com Educando).

O conhecimento prévio e a percepção ambiental deste educando, que com simplicidade e sabedoria nos convida a refletir sobre a educação que deseduca.

Busco inspiração para explicar esta educação que deseduca em Gutiérrez (2000):

Fomos educados e continuamos educando, segundo uma maneira de sentir sem sentir; ensinaram-nos e continuamos a pensar desconectado do sentir e agimos desconectados da totalidade do cosmos como se o planeta Terra nos pertencesse (GUTIÉRREZ, 2000, p.107).

Neste sentido a educação que não está comprometida com a sensibilidade dos seres humanos, com o desenvolvimento da capacidade emocional entrada em políticas econômicas no ter e não no ser ela se torna deseducadora. Concordo com Nancy (2001, p.27) quando ela afirma que: o ensino é uma máquina neutralizadora pela apatia escolar, feita de atenção dispersa e de ceticismo desvolto ante o saber.

A medida na qual o ser humano foi dominando, se distanciando, passou a encarar a natureza como uma gama de recursos disponíveis a serem transformados em bens consumíveis, começaram a surgir problemas sócio-ambientais ameaçando a sobrevivência do planeta. Nas palavras de Brandão:

A ciência que torna possível o acesso aos bens naturais através da destruição da natureza, ao mesmo tempo em que ameaça a existência da vida, deslocada também para a vida social as razões de ser da subordinação de uns “senhores”, a um sistema cujo fundamento é justamente “isto” (BRANDÃO, 1994, p.74).

Frente à lógica racionalista que nega o sagrado e a subjetividade e, em nome do desenvolvimento do progresso, saqueia a natureza e mata a vida, o paradigma emergente caracteriza-se pela promoção de uma lógica relacional e auto-organizacional que leva o ser humano a redescobrir o lugar que lhe corresponde dentro do conjunto harmonioso do universo.

Abandonar o paradigma que presidiu nosso agir até o momento significa, por isso, aponderar-se de espaços inéditos que, requerem novas respostas em todos os âmbitos: político, econômico, cultural e educativo. As respostas que buscamos estão relacionadas com o desenvolvimento sustentável, que requer uma mudança fundamental em nossos pensamentos, percepções e valores.

Conforme Carvalho (2001) os movimentos populares sindicais se tornam mais permeáveis à questão ambiental, incorporando, em muitos casos, essa dimensão em suas lutas e interesses específicos. Um marco dessa mudança pode ser apontado como sendo o Programa Saberes da Terra.

Nessa perspectiva, a consciência de que o social tem função especial no processo de educação para o desenvolvimento sustentável aparece claramente no depoimento de uma educanda a seguir:

O Programa saberes da Terra resgatou e incentivou o desenvolvimento sustentável e solidário buscando novas alternativas para a agricultura familiar através da agricultura orgânica da biodiversidade tentou-se mudar o pensamento dos agricultores. O programa trabalha o todo, numa dimensão integrada, conscientizando os camponeses/as da importância deles produzirem a sua semente, o seu próprio adubo orgânico, valorizando as riquezas naturais e preservando a cultura (Entrevista com Educanda).

A revalorização dos recursos naturais e da biodiversidade como aspecto chave de nossas relações com a natureza, e destas com o social são pontos relevantes deste depoimento. A recuperação harmoniosa supõe uma nova maneira de ver, focalizar e viver nossas relações com o meio ambiente. A construção destas relações remete ao esforço de mudança como um todo.

Diante desta necessidade de mudança de nossos paradigmas a Educação do Campo exige e nos desafia a formar novas bases ecológicas de equidade social diversidade cultural e democracia participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de modernidade da Agricultura Familiar chamado de “Revolução verde” foi um dos grandes projetos organizados para o campo. Foram mais de dez anos de investimentos estatal e privado envolvendo o volumoso crédito subsidiado, pesquisa- extensão rural milionária campanha de propaganda e convencimento. Este projeto marcou a expansão econômica capitalista na Agricultura Familiar. A trajetória milenar da produção de alimentos alicerçado numa forte interação e dependência da natureza é agora substituído pela lógica da solução rápida produzida pela indústria com seus insumos (adubos, agrotóxicos e máquinas). Perspectivas como a estabilidade, econômica de auto-subsistência, a natureza pouco cumulativa e valores culturais, como o respeito, a solidariedade e o acesso equitativo aos recursos ambientais, deram lugar à especialização, à homogeneização da natureza e à maximização do benefício econômico, através da produtividade e da competitividade.

A degradação ambiental provocada pelo manejo inadequado do ambiente, e os próprios efeitos negativos dos agrotóxicos e adubos sobre este ambiente aumentaram a quantidade de uso destes numa proporção muito maior do que o aumento da produtividade e da produção e manter um certo nível de produtividade.

Somando-se a isto, a crise agrícola hoje sentida e vivenciada pelos agricultores familiares resulta do fracasso do paradigma dominante de desenvolvimento. Com a modernização tecnológica, muitas famílias estão descapitalizadas (quebradas como se diz) devido a desproporção históricas entre o aumento de preços dos insumos recebidos pelos produtos da agricultura familiar, situação agravada com o plano real (valor dos insumos vinculados a dólar), inviabilizou-se de tal forma a renda, desencadeando-se uma das maiores crises de perspectiva no campo.

Prova disto é a continuidade e agravamento do êxodo rural, mesmo num momento em que as perspectivas de melhoria de condições de vida no meio urbano não são nada sedutoras.

Decorrente da crise desse modelo de desenvolvimento, novas possibilidades e alternativas foram sendo geradas a partir da consolidação dos movimentos sociais representativos do campo. Na tentativa de reverter ou minimizar as conseqüências deste modelo de desenvolvimento imposto aos camponeses, buscou-se no aprofundamento do

debate entre o movimento sindical e os camponeses a construção de um Projeto Alternativo de Desenvolvimento Sustentável e Solidário.

Diante desta nova necessidade, surge então o Programa Saberes da Terra, propondo-se a desenvolver uma metodologia de educação no campo, com o intuito de construir juntamente com os camponeses/as um novo modelo tecnológico baseado em princípios agroecológicos que seja socialmente justo e economicamente viável.

Neste sentido o Programa Saberes da Terra é considerado como uma importante ferramenta no processo de fortalecimento da Agricultura Familiar e da sua organização, tendo contribuído para a emergência de novas lideranças no campo. A partir de sua participação nesse processo educativo, os camponeses/as foram estimulados a se organizar e a lutar por seus interesses específicos, seja numa associação ou no sindicato.

Os impactos produzidos pelo Programa Saberes da Terra apontados pelos sujeitos desta pesquisa, nos mostram através de seus relatos uma riqueza e uma diversidade de informações que permitem constatar o reconhecimento e o posicionamento favorável a esta proposta de educação. Também foi possível constatar como mudança as questões relacionadas à postura em relação à vida e o posicionamento crítico da realidade.

Um aspecto importante abordado na pesquisa diz respeito às questões ambientais ou seja da qualificação social e profissional, sendo que os entrevistados afirmam através de seus relatos que o Programa saberes da Terra não conseguiu fazer com que os camponeses/as deixassem em definitivo o uso de agrotóxicos e adubos químicos, mas ajudou a minimizar e a conscientizar.

De modo geral, as ações desenvolvidas pelo Programa Saberes da Terra apontam limites quanto à implementação de sua proposta no sentido de reconverter o sistema produtivo, à base tecnológica, às formas de cooperação, à gestão da agroecologia, e a conservação ambiental. Devido à falta de recursos, de pessoas com formação adequada para fazer um trabalho mais prático junto aos educandos, não foi possível mudar o jeito dos camponeses produzirem, mas foi possível fazer com que cada um/a construísse o seu projeto de vida para ser desenvolvido na sua propriedade. Este processo propiciou o envolvimento da família na elaboração e na construção do projeto na prática.

Outro fato constatado foi que grande parte dos sujeitos do Programa Saberes da Terra da Cantuquiriguaçu tinham uma expectativa muito grande em expandir as ações do Programa, embora com grandes dificuldades de se construir a Proposta na prática.

A execução do Programa de Ensino Fundamental demonstrou a viabilidade e a necessidade urgente de se implementar uma ampla política na área da educação do campo, voltada para a formação de sujeitos sociais capazes de agir sobre o mundo em que estão inseridos. Nesse sentido, o Programa conseguiu estabelecer as linhas básicas para a construção de uma metodologia de ensino que toma como ponto de partida e de chegada a realidade vivenciada pela Agricultura Familiar, proporcionando uma educação voltada para os seus interesses comuns.

Outro elemento importante a destacar na consolidação deste processo é a metodologia da formação continuada. Por meio de registros, sistematizações e análises, que expressam o processo de elaboração crítico do conhecimento, fortemente influenciado pelas contribuições de Paulo Freire, possibilita construir novos caminhos sócio educacionais, caminhos estes que apontam para a qualificação social e profissional, para a definição e adoção de políticas públicas, para a vivência de um processo educacional fundamentalmente emancipatório.

Do ponto de vista do Programa, vimos, esse pode ser o fio condutor de um olhar-se a si mesmo de um jeito diferente, descobrindo ainda novos desafios de seu desenlace histórico. Puxar este fio pode ser mais uma das tentativas históricas de virá-la de ponta cabeça, talvez simplesmente para voltar-la a uma posição que lhe permita contribuir mais significativamente para o ser humano e para a história, em seus desafios deste e de todos os tempos.

Este trabalho acabou propondo, pois, um jeito de olhar para a experiência de educação de Jovens e Adultos do Campo na Associação dos Municípios da Cantuquiriguaçu, que é um jeito de olhar para o Programa Saberes da Terra como um todo da educação. Compreender melhor nossas práticas pedagógicas à medida que saíamos delas mesmas e, sem deixar de focalizar o olhar em cada uma delas, passamos a enxergá-las nas relações que as constituem como um processo vivo. Isso somente é possível se tivermos o Programa como referência deste olhar, no duplo sentido, de olhar cada prática na totalidade que é o Saberes da Terra, ou na dinâmica de sua atuação, e também no sentido de compreendê-la em movimento, quer dizer como parte de um processo que nem começa nem termina nela mesma.

É assim que a educação é mais do que educação. Os camponeses/as já sabem disto, em sentimento, quando dizem que o Saberes da Terra é a educação que desejam e que há tempos sonhavam em ter.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTIERI, Miguel. Riesgos Ambiental de los Cultivos Transgênicos: Una Evolucion Agroecológica. Disponível na internet via **www** URL http://ww2.grn.es/avalls/reis_gots.htm arquivo capturado em 6/3/2000.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: Trajetórias e Tempos de Alunos e Mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BENINCÁ, Elli; CAIMI, Fátima Eloísa (Org). **Formação de Professores: Um Diálogo Entre a Teoria e a Prática**. Passo Fundo: UPF, 2002.p.99-109.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Somos as águas puras**. São Paulo, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Partilha da Vida**. São Paulo: Geic/Cabral Edit

CADERNO I. **Articulação Paranaense “Por uma Educação do Campo”** Organizadores: Cecília Maria Ghedini, Jaqueline Parmigiani e Paulo Roberto Gobo. Porto Barreiro-PR. 2000.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias de educação ambiental no Brasil**. Porto Alegre: Ed. Universidade – UFRGS, 2001.

CARVALHO, Horácio Martins (org). **O Campesinato no Século XXI: Possibilidades e Condicionantes do Desenvolvimento do Campesinato no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARMO, Maristela Simões, Salles, Julieta T.A.O. COMITRE, Valeria, Agricultura Sustentável e o Desafio da Produção de Alimentos no Limiar do Terceiro Milênio. Informações Econômicas, São Paulo, V.25, n.11, p25-33, nov, 1995.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª Ed. São Paulo. 2004.

CAMINI, Isabela. **Coragem de Educar**. Três Passos, ano I, jan.1995.

COTRIN, Gilberto. **História e consciência no Brasil**. 2ª Ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

DESER. **Modernização da Agricultura**. Caderno n.20. Curitiba: setembro/2002.

ESCOLA SINDICAL SUL. **Manejo Agroecológico e Sustentabilidade**. In: Caderno n.10- Projeto Terra Solidária, 2001. Florianópolis/SC: Escola Sul/ Fórum Sul – CUT/DESER, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Ética, Utopia e Educação**/Danilo R. Streck (organizador). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FUNDEP. **Coragem de Educar: Uma Proposta de Educação para o Meio Rural**. Três Passos: Vozes, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GRZYBOWSKI, C. **Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. Contexto e Educação**. V. 1. N.4. Ijuí: UNIJUI, out/dez 1986, p. 47-59.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

KOLLING, E.J. ed all. **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental. Sustentabilidade. Racionalidade. Complexidade. Poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEITE, S.C.. **Escola Rural: Urbanização e Política Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

MENDRAS,

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento-Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec, 1996.

NAVARRO, Zander. **Política, Protesto e Cidadania no Campo: as Lutas Sociais dos Colonos e Trabalhadores Rurais no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Editorial Camp, 2001.

ONÇAY, Solange Todero Von. **Escolas das Classes Populares: Contribuindo para a Construção de Políticas Públicas**. Ijuí: Ed, 2005.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em Busca de Alternativas: Uma Leitura Desde o Campo Democrático Popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial Camp, 2001.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Terra Solidária**. CUT, 2003.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Saberes da Terra**. MEC, 2005

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. (Tradução de Daniel Arão Reis Filho). São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RASIA, J. M. et alii. **Representação da Morte Entre Agricultores da Colônia Santo Antônio Ijuí (RS)**. Humanas, n.4, Curitiba, UFPR, p.73-118, 1995.

SANTOS, Alvorci Cristo. **Endividamento da Agricultura Familiar como Estrutural do Modelo de Desenvolvimento a Partir do Crédito Rural – Contradições expostas Por uma Nova Maneira de Fazer Agricultura: A Agroecologia**. In: DESER, Departamento de Estudos Sócio Econômicos Rural. Boletim do DESER, n.112. Curitiba: agosto de 2000.

SILVA, José Graziano. **Agricultura Sustentável: Um Novo Paradigma ou um novo Movimento Social?** Informações Econômicas, São Paulo, v.25,n.11,p.11-21,nov.1995.

TEDESCO, João Carlos. **Terra Trabalho, Família: Racionalidade Produtiva e Ethos Camponês**. Passo Fundo: UFP, 1999.

UNGER, Nancy Mangabeira. **Da foz à Nascente. O Recado do Rio**. Rio de Janeiro: Cortez, 2001. o. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

VENDRAMINI, Célia Regina (Org). **Educação em Movimento na luta pela Terra. Trabalho e Cooperativas: Os (dês) Caminhos no Processo de Formação Humana**

ZAKRZEWSKI, S.B.; SANTOS, M..**Refletindo Sobre a Formação de Professores me Educação Ambiental**. In: SANTOS, J. E.; SANTOS, M.A...**Contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. São Carlos: Rima, 2001.

ZAKREVSKI, Sônia Beatriz Balvedi; VALDUGA, Alice Tereza; REVIELLA, Ivano Alessandro, **Anais do I Simpósio Sul Brasileiro de Educação Ambiental, II Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental, XIV Semana Alto Uruguai do Meio Ambiente**. Erechim: EDIFAPES, 2002.

WOORTMANN, E. **Herdeiros, Parentes e Compadres**. São Paulo: Hucitec, 1995.

•

ANEXO I

Questões Que Nortearam a Pesquisa do Coordenador que pensou o Programa Saberes da Terra e o Técnico em Políticas Públicas do MEC e também formador do Programa Saberes da Terra.

- 1) Escreva sobre o Programa Saberes da Terra.
- 2) Qual foi a idéia que levou vocês a construírem o Programa Saberes da Terra?
- 3) O que vocês queriam construir e quem atingir com o Programa Saberes da Terra?
- 4) Acreditavam que o Programa Saberes da Terra se tornaria uma política pública?
- 5) Na relação com a Educação do Campo, o Programa Saberes da Terra seria uma referência ampliada e concretizada para outros níveis de ensino como grande referência para a Educação do Campo?

ANEXO II

Questões Que Nortearam a Pesquisa do Coordenador que pensou o Programa Saberes da Terra e o Técnico em Políticas Públicas do MEC e também formador do Programa Saberes da Terra.

- 1) Escreva sobre o significado do Programa Saberes da Terra em sua vida.
- 2) O Programa Saberes da Terra pode ser considerado pequeno, entretanto, leva os jovens e adultos a conquistar as perspectivas de vida no campo, a terem mais ou menos alegria, mais ou menos chances de sonharem e construir projetos de vida, principalmente quando estes fatos são refletidos em espaços coletivos. É necessário, portanto, estudar e entender as lógicas do campo hoje, bem como suas implicações na construção de novos sentidos. Qual a sua opinião sobre esta realidade vivida?
- 3) O Saberes da Terra é um Programa Nacional de educação de Jovens e Adultos para Agricultores/as Familiares no sistema formal de ensino. Em sua opinião este objetivo está sendo alcançado?
- 4) O Programa oferece a oportunidade de elevação de escolaridade, qualificação social e profissional a jovens e adultos camponeses que historicamente foram excluídos do processo formal de ensino. Este objetivo já está tendo seus resultados nas experiências do Programa Saberes da Terra concluído?