



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS DO TOCANTINS-CAMETÁ
CENTRO DE PESQUISA DO TOCANTINS CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA**

SILVANA SOUZA GONÇALVES

**O MOVIMENTO QUE VEM DO CAMPO: O CURRÍCULO DO PROGRAMA
PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA.**

Uma análise da experiência na Comunidade de Porto Alegre/ Cametá-Pará

Cametá-PA

2018

SILVANA SOUZA GONÇALVES

**O MOVIMENTO QUE VEM DO CAMPO: O CURRÍCULO DO PROGRAMA
PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA.**

Uma análise da experiência na Comunidade de Porto Alegre/ Cametá-Pará

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará, Campus do Tocantins-Cametá; Linha de Pesquisa em Educação, Cultura e Linguagem, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira.

Cametá-PA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP) Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal
do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

GONÇALVES, Silvana Souza

O MOVIMENTO QUE VEM DO CAMPO: O CURRÍCULO DO PROGRAMA PROJovem CAMPO
SABERES DA TERRA. : Uma análise da experiência na Comunidade de Porto Alegre/ Cameté-
Pará / Silvana Souza GONÇALVES. — 2018
192 f. : il. color

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC),
Campus Universitário de Cameté, Universidade Federal do Pará, Cameté, 2018.

Orientação: Profa. Dra. MARA RITA DUARTE DE OLIVEIRA

1. Currículo, Projovem Campo Saberes da Terra e Educação do Campo. I. OLIVEIRA, MARA
RITA DUARTE DE, *orient.* II. Título

SILVANA SOUZA GONÇALVES

**O MOVIMENTO QUE VEM DO CAMPO: O CURRÍCULO DO PROGRAMA
PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA.**

Uma análise da experiência na Comunidade de Porto Alegre/ Cametá-Pará

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará, Campus do Tocantins-Cametá; Linha de Pesquisa em Educação, Cultura e Linguagem, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira.

Data da defesa: 25/06/2018

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira (orientadora)

Prof^ª. Dra. Rosângela do Socorro Nogueira de Souza (examinadora externa)

Prof^º. Dr. Ariel Feldman (examinador interno)

DEDICATÓRIA

A Deus, toda a minha gratidão e devoção.

Ao meu filho João Gabriel e meu sobrinho Henrique. Minha paz, alegria e vontade de sonhar, meu singelo e doce amor.

Ao meu amado companheiro de sempre, Roni Moraes. Minha segurança e confiança para realizar meus sonhos.

Ao meu pai João Antônio e minha família, colaboradores em todos os momentos de vida.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai e a toda minha família, por terem incentivado minha vida acadêmica e proporcionado as oportunidades possíveis com muito amor e carinho.

Ao meu esposo Roni, por ser o principal incentivador no percurso de seleção e curso do mestrado; pelo apoio, amor e cuidado comigo e nosso filho João, mostrando ser possível realizar este sonho. Te amo!

Ao meu irmão Johny, minha cunhada Luana e minha irmã Jheny, pela ajuda necessária a cada momento, pois, de alguma forma, tentavam amenizar as pedras que surgiam na trajetória do curso. Agradecida!

Aos primos Hile Gonçalves e Ana Caroline, pelo apoio de sempre e pelo carinho; por deixarem seus afazeres para me ajudar. Verdadeiros laços de irmãos. Muito obrigada!

Às amigas Alice Souza e Valda Freitas, que foram meu verdadeiro braço direito na tarefa de cuidar do meu João, ajudando-me a cada momento, tornando mais suave o trabalho de execução da pesquisa. Obrigada, companheiras!

À amiga Janete Teles, pelo apoio e estímulo na realização deste projeto de vida.

Às amigas Cristiane e Nazaré Gonçalves, companheiras no percurso da pesquisa. Minha eterna gratidão!

Aos professores e amigos do mestrado 2016, que foram importantes a cada momento desta caminhada, dando incentivo e confiança no processo de concretude do curso. Muito obrigada!

Aos coordenadores do Programa Projovem Campo Saberes da Terra, por toda colaboração e disponibilidade durante a pesquisa de campo. Minha gratidão!

Aos professores do Programa Saberes da Terra do Distrito de Juaba, por suas participações singulares na coleta de dados; importantes e preciosas informações que me foram relatadas.

Grata!

Aos alunos e alunas do *lócus* pesquisado, pelo carinho, disponibilidade e o apreço para com a pesquisadora. Pessoas muito queridas. Meu muito obrigada!

À querida comunidade de Porto Alegre, que me recebeu com todo carinho, com todo apoio possível para realização desta pesquisa. Agradecida!

À minha orientadora Mara Rita, pelo grandioso exemplo de profissionalismo, humanidade e esperança de vida. Constantemente apontando os caminhos teóricos desta jornada, que é o mestrado, de forma leve e suave, mas, também, com exigência e pontualidade, em que uma bela amizade, também, se fez surgir. Muito obrigada!

Aos professores Odete Mendes, Zé Domingos Fernandes e Adalberto Costa, pelo estímulo de sempre na realização deste projeto. À todos (as) que colaboraram com este sonho, muito obrigada!

EPÍGRAFE

A educação do campo, do povo agricultor
Precisa de uma enxada, de um lápis
De um trator.
Precisa educador para trocar conhecimento
O maior ensinamento é a vida e seu valor.
Dessa história somos os sujeitos
Lutamos pela vida, pelo que é de direito.
A nossa marca se espalha pelo chão.
A Nossa escola vem do coração.
Se a humanidade produziu tanto saber.
O rádio e a ciência e a cartilha de abc
Mas falta empreender a solidariedade
Soletrar essa verdade está faltando acontecer.

(Educação do Campo - Gilvan Santos)

RESUMO

A presente pesquisa investiga o currículo destinado à educação do Campo, tendo como referência o programa de governo Projovem Campo Saberes da Terra, na comunidade de Porto Alegre, Cametá-Pará, com o objetivo de analisar como as práticas curriculares, que são desenvolvidas pelo programa, estão contribuindo na vida de jovens agricultores do campo, na construção e/ou fortalecimento de seus saberes tradicionais, atividades culturais e agrícolas, vinculados ao mundo do trabalho e sua emancipação. Considera-se não só as orientações curriculares desenvolvidas pelos docentes, voltadas para a construção e/ou valorização dos saberes e da cultura do agricultor, mas a relação que se dá entre educação e trabalho na formação escolar e o caráter transformador e emancipador do programa destinado a esse aluno. Tomar-se-á como objeto de estudo o currículo dos Saberes da Terra, por um campo de saberes amplos, e a Educação do campo. Os estudos buscam uma aproximação com a Pesquisa Etnográfica, através de alguns elementos como a observação *in locus* e o contato direto entre a pesquisadora e os sujeitos da investigação. A abordagem realizada foi a Pesquisa Qualitativa, num enfoque crítico-dialético. Como instrumento de coleta de dados, fez-se uso da análise documental, da observação participante e de entrevistas semiestruturadas; procurando recolher informações necessárias para a observação interpretativa-crítica dos dados coletados. Dentre os resultados da análise inicial, algumas proposições são possíveis perceber: que as atividades curriculares desenvolvidas pelo programa vêm cooperando na vida dos camponeses, respeitando seus saberes tradicionais, advindos do trabalho e das práticas agrícolas; bem como a identificação de que algumas proposições orientadas pelas Diretrizes Operacionais da Educação do campo vêm se concretizando, no que tange à garantia de direitos educacionais, próprios aos povos do campo, necessitando, porém, de um atendimento mais ampliado, por meio de políticas públicas efetivas, com intuito de oportunizar uma ascensão social, política, econômica e cultural na sociedade.

Palavras-Chave: Currículo, Projovem Campo Saberes da Terra e Educação do Campo.

ABSTRACT

The present research investigates the Curriculum for the education of the Field with reference to the Projovem Campo Saberes da Terra government program in the community of Porto Alegre Cametá / Pará, in which our objective was to analyze how the curricular practices that are developed by the program are contributing to the life of young rural farmers in the construction and / or strengthening of their traditional knowledge, cultural and agricultural practices linked to the world of work and their emancipation. We consider not only the curricular guidelines developed by teachers focused on the construction and / or enhancement of knowledge and culture of the farmer, but the relationship between education and work in school education and the transformative and emancipatory character of the program for that student . We take as object of study the curriculum of the Saberes of the Earth, by a field of ample study, the Education of the field. The studies sought an approximation with the Ethnographic Survey through some elements such as observation in locus and direct contact between the researcher and the research subjects. The approach was Qualitative Research and the Critical - dialectic approach. As an instrument of data collection we used documentary analysis, participant observation and semi-structured interviews; seeking to gather information necessary for the interpretative-critical analysis of the data collected. Among the results of the initial analysis some proposals are possible to perceive: the curricular activities developed by the program have been cooperating in the life of the peasants, respecting their traditional knowledge that comes from work and agricultural practices; as well as to identify that some proposals oriented by the Operational Directives of the education of the field have been materialized, regarding the guarantee of educational rights proper to the rural people, however, it needs to be expanded this service, through effective public policies, so that these have the opportunity to ascend socially, politically, economically and culturally in society.

Key Words: Curriculum, Projovem Field of Knowledge of the Earth and Education of the Field.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Imagem via satélite da Comunidade de Porto Alegre.....	44
Figura 2: Imagem do Centro da comunidade de Porto Alegre.....	45
Figura 3: Imagem da escola de Porto Alegre.	46
Figura 4: Alunos do PPCST.	47
Figura 5: Imagem do igarapé da comunidade.	48
Figura 6: Campo esportivo da comunidade.....	48
Figura 7: Casa de fazer farinha.....	49
Figura 8: Iconografia da comunidade de Porto Alegre.....	50
Figura 9: Casa de criação de animais.	51
Figura 10: Culturas de plantio x produções em 2016.....	53
Figura 11: Máquina de catitu ou gerador – usado para triturar a mandioca.....	55
Figura 12: Imagem da Santa de Nossa Senhora da Conceição.....	58
Figura 13: Estrutura Curricular do Projovem Campo Saberes da Terra.....	93
Figura 14: Alunos da Zona Rural Cametaense (2010-2016).....	101
Figura 15: Números de escolas do município (2010-2017)	103
Figura 16: Tipos de espaços escolares (2016).	104
Figura 17: Transporte escolar para os alunos do campo (2016).....	106
Figura 18: Mandala de planejamento dos professores.....	164
Figura 19: Atividade dos alunos sobre as plantas medicinais da comunidade.....	166
Figura 20: Atividade dos alunos através da oficina de tecer paneiros.....	167
Figura 21: Atividade dos alunos sobre o preparo da farinha e a manipulação de seus utensílios.....	169
Figura 22: Atividade dos alunos na construção inicial da horta comunitária.....	170
Figura 23: Atividade dos alunos na construção da horta comunitária.....	170
Quadro 1: Os sujeitos da pesquisa.....	38
Quadro 2: Categorias e Eixos de análise da Pesquisa	41
Quadro 3: Componentes Formativos	95
Quadro 4 Coordenadores e Professores dos Saberes da Terra.	
Quadro 5: Professores, Coordenadora de Turma e Formadora.	
Quadro 6: Eixo Articulador e Eixo Temático I	140
Quadro 7: Aluna do Programa Saberes da Terra.....	143

Quadro 8: Aluna do Programa Saberes da Terra.....	146
Quadro 9: Aluna do Programa Saberes da Terra.....	150
Quadro 10: Eixo Articulador e Eixo Temático I.....	160

LISTA DE SIGLAS

ARQUIPA: Associação dos Remanescentes de Quilombos de Porto Alegre.

CEFETs: Centros Federais de Educação Tecnológica.

BNDES: Bando Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social.

CEFFA'S: Casas Familiares Rurais,

CONTAG: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.

CNBB: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

CPT: Comissão da Pastoral da Terra.

CUT: Central Única dos Trabalhadores.

DOEBEC: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.

EFA'S: Escolas Famílias Agrícolas.

EJA: Educação de Jovens e Adultos.

EMATER: Empresa de Assistência Técnica e Extinção Rural.

EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental.

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IFPA: Instituto Federal do Pará.

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

ITERPA: Instituto de Terras do Pará.

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MAB: Movimento dos Atingidos por Barragens.

MEC: Ministério da Educação.

MST: Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

PDE: Plano de Desenvolvimento da Escola.

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.

PNE: Plano Nacional de Educação.

PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

PPCST: Programa Projovem Campo Saberes da Terra.

PPP: Projeto Político Pedagógico.

PROJOVEM: Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

PT: Partido do Trabalhadores.

SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SEMED: Secretaria Municipal de Educação.

UFPA: Universidade Federal do Pará.

UNB: União Nacional dos Bispos do Brasil.

UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação.

UNESCO: Organização das nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura.

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I	24
1. CAMINHOS METODOLÓGICOS	24
1.1 DUAS VERTENTES EPISTEMOLÓGICAS	25
1.2 O REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO CONSTRUÍDO.	26
1.3 O CARÁTER ETNOGRÁFICO DA PESQUISA.....	28
1.4 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.	29
1.4.1 Análise documental	30
1.4.2 A observação participante	32
1.4.3 As entrevistas.....	35
1.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA.	37
1.6 A ANÁLISE DE DADOS	40
1.7 COMUNIDADE DE PORTO ALEGRE: UMA APROXIMAÇÃO ETNOGRÁFICA COM O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.	43
1.7.1 Descrevendo a localização e os espaços de vivências dos moradores.	43
1.7.2 Saberes, práticas culturais e agrícolas dos moradores.....	52
CAPÍTULO II.....	59
2. OS CONCEITOS QUE NORTEIAM A PESQUISA	59
2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E PERSPECTIVAS PARA ESSES POVOS.....	59
2.2 CURRÍCULO ESCOLAR E O PROCESSO DE DES-ALIENAÇÃO.	69
2.3 CULTURA, SABERES LOCAIS E TRADICIONAIS DO CAMPO.....	74
2.4 TRABALHO E EMANCIPAÇÃO.....	77
CAPÍTULO III	82
3. PROJovem CAMPO SABERES DA TERRA: DOS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS ORIENTADORES DO MEC PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO - QUESTÕES CURRICULARES.....	82
3.1 PROGRAMA PROJovem CAMPO SABERES DA TERRA: DO HISTÓRICO AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO EM PROL “NO” E “DO” CAMPO	83
3.2 PRINCÍPIOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E A LEGISLAÇÃO QUE FUNDAMENTA O PPCST.....	85
3.3 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E AS BASES GERAIS DO PROGRAMA...	91
CAPÍTULO IV.....	99
4. A MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO E SEUS SIGNIFICADOS NAS VOZES DOS SUJEITOS DO CAMPO	100

4.1	EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA: ABORDAGEM CONTEXTUAL.....	100
4.2	REFLETINDO SOBRE AS VOZES DOS SUJEITOS, EM SITUAÇÕES CURRICULARES DIRIGIDAS PELO SABERES DA TERRA.	114
4.2.1	A materialização do currículo e seus significados para os sujeitos do campo na construção e/ou fortalecimento de seus Saberes Tradicionais, Práticas Culturais e Agrícolas no campo.....	132
4.2.2	A formação educativa dos alunos do campo a partir de um caráter emancipatório do programa, pelo verdadeiro sentido da educação.	153
4.2.3	A relação trabalho e educação na formação realizada no Projovem Campo Saberes da Terra.	163
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178
	APÊNDICES.....	187

INTRODUÇÃO

A praça do trevo está movimentada, já circulam muitas pessoas; são 7 hs da manhã e as ruas no entorno da praça compõem um movimento “colorido” que vem do campo: de cheiros, sabores, religiões, tradições, vivências e costumes trazidos pelos camponeses. São moradores dos campos e comunidades que compõem a estrada Transcametá, atual BR - 422. São homens, mulheres, crianças e idosos que vêm para a cidade em busca do que ainda falta nos seus locais de moradia. Com motivações causadas por esse movimento do campo, surgiu a proposta de escrever esta dissertação. E, nesse diálogo com diferentes sujeitos camponeses, nasceu a possibilidade de colocar em evidência um olhar sobre **o currículo destinado à Educação do campo, tendo como referência o programa de governo Projovem Campo Saberes da Terra (PPCST) na comunidade de Porto Alegre (Cametá/Pará)**; enfrentando desafios de locomoção e limitações pessoais para chegar o mais próximo da realidade investigada.

Para iniciar este diálogo, recorda-se o surgimento dos primeiros olhares sobre o Currículo escolar e a Educação destinada aos alunos do campo, ratificando as sensações de atuar como professora do campo.

Lembra-se que, paralelamente às atividades acadêmicas, iniciou-se, em 2004, um trabalho como professora não efetiva do Projeto de Elevação de Escolaridade ao Ensino Fundamental - Projeto Cametá-Tapera/Modalidade de Educação de Jovens e Adultos -, baseado em uma vertente educacional popular, orientado por uma política local da escola Caá-Mutá: escola cidadã, que possibilitou experimentar a sensação de uma educação significativa para o aluno, ao problematizar sua realidade e refletir sobre a mesma.

Diante do exposto, faz-se uma ressalva ao revelar que, como aluna, não houve a oportunidade de “degustar” de sensação parecida, durante a vida escolar, surgindo, assim, as primeiras inquietações. Começou-se a questionar a educação recebida no âmbito escolar e a qual, como docente, estava tendo a oportunidade de conhecer juntamente com os alunos e, assim, envolvendo-se cada vez mais com a temática.

Posteriormente, entre 2005 e 2009, passou-se a atuar nas ilhas cametaenses como professora efetiva da educação infantil e do ensino fundamental, momento de estranhamento, uma vez que a emoção era de se sentir enquadrada num sistema de ensino formal, observando quão diferentes eram as práticas curriculares; podendo-se destacar: um currículo fragmentado, acrítico, que pouco refletia as relações sociais e culturais dos sujeitos com as práticas de ensino,

que baseavam as vivências do campo nas vivências da cidade; as poucas formações oferecidas aos professores, que pouco ou nada tinham a ver com a realidade vivenciada pelos mesmos.

Ratifica-se, assim, que houve, na verdade, um convite a uma construção como educadora do campo, através de um sistema formal, por meio de um currículo oficial, desenhado por conteúdos e disciplinas escolares para cada nível de ensino, que preparava e prepara, como finalidade única da educação, o aluno para o mercado de trabalho. Mas, ressalta-se que, por outro lado, havia a provocação em não fazer parte dessa construção, pois, ao mesmo tempo que se atuava como professora, também o fazia como aluna de graduação, instigada, portanto, pela academia, a refletir sobre as questões educacionais, numa relação, também, às memórias do tempo de escola, que levavam a pensar numa educação mais concreta, com mais sentido, levando ao aluno a possibilidade de atuar diante da sociedade.

Em 2009, surgiu outra experiência, o convite para trabalhar no PPCST, em sua primeira versão, numa reflexão da importância de sua proposta curricular. Também um momento de perceber e sentir as dificuldades enfrentadas para a realização de uma educação do campo, que não dependia somente dos professores e coordenadores, mas da secretaria de educação e do governo, que precisavam estar comprometidos com o projeto.

Ao se reportar ao movimento da praça trazido pela estrada, não se refere apenas ao sentido metafórico, já que, de fato, a estrada tem um movimento dialético, próprio de carros, animais e pessoas. Mas, refere-se, também, a outros tipos de movimentos, realizados pelos sujeitos sociais que nela vivem - o das relações sociais, por ser bastante movimentada pelas comunidades que estão à sua beira e por suas tradições culturais. Foi nessa compreensão que, em 2010/2011, desenvolveu-se uma pesquisa no curso de Especialização, pela Faculdade de Linguagem da Universidade Federal do Pará (UFPA), sobre o título: O Programa Projovem Campo Saberes da Terra: Linguagem, Educação e Construção Identitária de jovens agricultores, sob a orientação da Professora Doutora Odete da Cruz Mendes. Tal investigação procurou identificar, dentro da proposta de escolarização, as práticas pedagógicas do programa, direcionadas à valorização da linguagem dos alunos das ilhas.

Portanto, foi a partir das experiências, outrora citadas, e sentindo as marcas dessa educação alienadora, que, paulatinamente, vêm-se refletindo a verdadeira educação para o aluno do campo, num currículo escolar que possa contemplar as suas necessidades vitais. Neste sentido, aceitou-se o desafio - através do curso de mestrado em Educação, Cultura e Linguagem - de analisar e refletir sobre o currículo oficial de um programa de governo; pela necessidade que ainda se tem de mobilizar e construir um novo modelo educacional de referência para a educação do campo, vinculado ao trabalho e à formação, com um programa que integre os

saberes escolares aos saberes de vivência dos educandos, visto que, a velha estrutura educacional pouco tem considerado os camponeses como seres humanos históricos, concretos e sociais, pertencentes a uma realidade cultural diversificada.

Para se adentrar no assunto, é preciso problematizar a realidade da educação em que os sujeitos do campo estão inseridos. Hage (2003) apresenta que:

Em torno de 6% das crianças de 7 a 14 anos estão fora da escola na zona rural; dos jovens de 15 a 18 anos, 65% estão matriculados, mas 85% deles apresentam defasagem de idade/série, permanecendo no ensino fundamental. O número médio de anos de escolarização da população adulta (com 25 anos ou mais) residente na zona rural é de apenas três anos; aproximadamente um terço (36%) da população adulta é considerada analfabeta (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP 2002). 64% das escolas que oferecem o ensino fundamental de 1ª a 4ª séries são exclusivamente multisseriadas. Essas escolas atendem 1.751.201 alunos e possuem um único professor para duas, três e até sete séries diferentes. Na Região Amazônica, 71,7% das escolas multisseriadas que oferecem o ensino fundamental de 1ª a 4ª série são exclusivamente multisseriadas e atendem 394.948 alunos (46,6%). (HAGE, 2003, p.12).

Ao se observar os dados acima, verifica-se uma realidade educacional bastante inquietante, pois, ao que parece, os alunos do campo não têm sido prioridade das políticas educacionais do Estado. Para dar suporte a esta afirmação, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), em 2006, revelam que na faixa etária de 18 a 29 anos, existem mais de 6 milhões de jovens agricultores e que, dentre estes, 1.641.940 jovens no campo (26,16%) não concluíram o primeiro seguimento do ensino fundamental e 3.878.757 (61,80%) não terminaram a segunda etapa do ensino fundamental. Enquanto que, dentre os jovens da cidade, uma média de 18% a 30% que não concluíram os dois seguimentos do ensino fundamental. (BRASIL, 2008).

Somam-se, a esses dados, os do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), ao apontar que, em 2006, um total de 86.129 estabelecimentos de ensino no campo, 50.176 (37,4%) são exclusivamente multisseriados e, na maioria das vezes, com professores unidocentes, pouco qualificados e mal remunerados, obedecendo a uma organização curricular imprópria para a diversidade sociocultural do aluno. Também, o Censo Demográfico de 2000 expressa que 29,8% da população campesina, com 15 anos ou acima da idade, é analfabeta.

Percebe-se que há uma precariedade política em torno da educação dos alunos do campo, reflexo da pouca atenção dos governos políticos. Uma realidade bastante comum, uma vez que trata-se de grupos que, historicamente, estiveram excluídos socialmente.

Pode-se elencar alguns fatores de cunho material e pedagógico que têm se refletido nas estatísticas acima, como, instalações precárias e improvisadas das escolas; oferta de vagas apenas para as séries iniciais do ensino fundamental; práticas curriculares incoerentes com a realidade do campesino; práticas pedagógicas conteudistas; ausência de projetos político-pedagógicos voltados à realidade cultural e social do aluno; falta de transporte e merenda escolar. Fatores estes que têm favorecido a baixa escolarização da educação oferecida no campo. Juntando-se a esses, ainda, a existência de escolas sem as mínimas condições de recursos humanos, físicos e materiais, assim como o pouco incentivo na qualificação profissional, no transporte e remuneração adequada aos educadores do campo e ações pedagógicas reprodutoras da educação urbana, isto é, incoerentes com a vida diária dos alunos do campo, já que “durante muitos anos a educação destinada às classes populares do campo vinculou-se a um modelo importado da educação urbana”. (OLIVEIRA, 2003, p. 17).

Isto posto, ratifica-se que haverá uma concentração em discutir as problemáticas educacionais referentes ao currículo escolar que tem sido digerido pelas escolas do campo, pois, acredita-se em uma educação do campo possível, com um currículo que não seja somente um documento exposto pelas instituições escolares, mas um registro em que estão expressos todo um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico. (APPLE, 2006). Logo, o currículo que se está abordando é mais que uma simples seleção de conteúdos escolares (SAVIANI, 2000) é a materialização de uma concepção de educação e de uma sociedade, pois “define o que, como e para que os conteúdos são trabalhados nos diferentes níveis de ensino” (LIMA, 2011, p. 22) e apresenta o verdadeiro papel da educação, ou seja, possibilitar o aluno a refletir sobre si e a sociedade a qual pertence, sabendo protagonizar-se diante dos problemas sociais.

Ressalta-se que se iniciará, neste estudo, das teorias críticas sobre currículo, em que os autores Michel Apple e Henry Giroux saem da abordagem técnica e apresentam o caráter ideológico do currículo, sendo considerados os pioneiros dessa tendência curricular crítica. (LIMA, 2011). Destaca-se, ainda, que foi através desses autores que as inquietações sobre currículo passaram a ser vislumbradas a partir das concepções de sujeito, sociedade e educação. Apple (2006) expõe que o currículo tem a ver com os interesses sociais de um determinado contexto histórico.

Logo, contrapõe-se a uma visão tradicional e acrítica do Currículo, como um simples instrumento pedagógico, num sentido técnico, isto é, um elemento pedagógico que está caracterizado por uma divisão em disciplinas, em que são analisadas as relações e a forma de vincular os diferentes conteúdos de aprendizagem. Zabala (1998) expõe que, ao longo da

história, os conhecimentos foram alocados em disciplinas ou matérias, uma lógica da organização curricular disciplinar, em que a finalidade não é o aluno e suas necessidades, mas as matérias e sua aprendizagem como prioridade básica. Deste modo, um currículo que não ensina a refletir criticamente diante do mundo, apenas prepara o aluno para o mercado de trabalho.

Então, diante do cenário da educação dos alunos do campo e a partir da Teoria Curricular Crítica, propõe-se dar uma colaboração teórico-prática com a construção de novos roteiros para a educação, a partir dos ideais de justiça social, solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais.

A escolha do PPCST se deu pela experiência vivenciada na primeira versão, momento que proporcionou refletir sobre as dificuldades que precedem uma Educação do campo. Fez-se uma incursão na edição atual do programa, compreendendo os dois anos de sua execução (final de 2014 até o início de 2017), no município de Cametá/Pará.

Destarte, a abordagem realizada concentrou-se no distrito de Juaba, não apenas pela maioria das turmas, ao longo dos anos do programa no município cametaense, ter participado, até hoje, das três fases do projeto, mas por se considerar que essa realidade educacional possibilitaria refletir sobre os processos educacionais vigentes no campo e pela sensibilidade de pressupor que esse espaço permitiria a experiência de maior proximidade com a problemática levantada, uma vez que se está falando de uma comunidade tradicional, localizada nesse distrito, a 46 km da sede cametaense.

A comunidade de Porto Alegre, *lócus* da pesquisa, foi escolhida a partir de suas características culturais e sociais, uma vez que são remanescentes de quilombos, negros, trabalhadores rurais e agricultores familiares, com saberes e vivências próprios; tradições familiares em torno do trabalho do monocultivo da mandioca, grande potencial agrícola da região na produção da farinha d' água.

Neste sentido, o estudo realizado partiu da seguinte **pergunta de pesquisa**: “Como as práticas curriculares, que são desenvolvidas pelo PPCST, estão contribuindo na vida de jovens agricultores do campo, na construção e/ou fortalecimento de seus saberes tradicionais, práticas culturais e agrícolas, vinculadas ao mundo do trabalho camponês e sua emancipação?”

Assim sendo, **o estudo norteou-se pelos seguintes questionamentos**: Quais as concepções subjacentes às orientações curriculares oficiais do Programa Saberes da Terra que estão voltadas para uma proposta de educação do campo de jovens e adultos agricultores?; Como o currículo do Programa Saberes da Terra se materializa, significando para os sujeitos do campo, na construção e/ou fortalecimento de seus saberes tradicionais, práticas culturais e

agrícolas, vinculadas ao mundo do trabalho da juventude camponesa?; Como se dá a relação trabalho e educação na formação realizada pelo programa Projovem Campo Saberes da Terra?; e, Como o currículo do Programa Saberes da Terra contribui para o caráter emancipador de jovens camponeses?.

O objetivo principal da pesquisa foi analisar como as práticas curriculares que são desenvolvidas pelo PPCST estão contribuindo na vida de jovens agricultores do campo, na construção e/ou fortalecimento de seus saberes tradicionais, práticas culturais e agrícolas, vinculadas ao mundo do trabalho camponês e sua emancipação. **Quanto aos objetivos específicos, considera-se:** Identificar as concepções subjacentes às orientações curriculares oficiais do Programa Saberes da Terra, que estão voltadas para uma proposta de educação do campo de jovens e adultos agricultores; Reconhecer como o currículo do Programa Saberes da Terra se materializa, significando para os sujeitos do campo, na construção e/ou fortalecimento de seus saberes tradicionais, práticas culturais e agrícolas, vinculadas ao mundo do trabalho da juventude camponesa; Perceber como se dá a relação trabalho e educação na formação realizada pelo programa Projovem Campo Saberes da terra; e, Compreender como o currículo do programa saberes da terra contribui para o caráter emancipador de jovens camponeses;

Deste modo, esta pesquisa se justifica, percebendo-se a partir dos seguintes eixos: Acadêmico, Social e Político Educacional; uma vez que está ancorada sobre anseios de cunho social que contemplam os povos do campo e seu meio, em um contexto para além das fronteiras urbanísticas, debates teóricos e aportes feitos anteriormente.

Sua relevância Acadêmica se apresenta no que se refere a um novo eixo a se pensar nas populações do campo, indo para além de espaços consagrados, em que os estudos da educação do campo têm se firmado, buscando novas perspectivas sociais, identitárias, linguísticas e culturais que atrelam o ser “homem do campo”. Também, almeja-se, doravante esta investigação, contribuir com o acervo bibliográfico para soma-se aos poucos já existentes, oferecendo reflexões tangentes sobre as dificuldades de uma educação para o sujeito camponês, enquanto política pública voltada para um saber tradicional e emancipador, com inquietações que podem contribuir para novas pesquisas na área.

O sentido Social se dá pela importância da pesquisa em pensar/analisar novas vertentes educacionais curriculares para a realidade vivenciada pelo sujeito de uma comunidade do campo, sobrelevando ações e relações sociais que pouco, ainda, foram exploradas no meio acadêmico. Uma das indagações que permearam esta pesquisa foi a importância que os fatores sociais demandam em suas carências espaciais, em lidar com ações que movem o conceito de sociedade, diversificando-a quanto aos seus espaços e práticas que as justifica quanto à sua

história e resistência, como espaço contributivo, significativamente, para o sistema social e econômico cametaense, com ações reveladoras, por exemplo, na produção e comercialização da farinha d'água.

A terceira vertente denominada Político educacional, comporta as práticas que permeiam e entrelaçam pensar o universo do aluno agricultor em uma prática histórica e cultural que resistem e são cultivadas até hoje, numa contribuição por uma compreensão sobre a realidade do campo, sua historização, lutas sociais, bem como de sua educação, proporcionando, posteriormente, debates, reflexões e ações que visem problematizar a realidade da educação dos sujeitos, intervindo na mesma, com ações que integram esse espaço num contexto político de luta emancipatória, fortalecendo, assim, a bandeira de luta da educação do campo. Pois, “[...] nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem sem uma análise sobre suas condições culturais”. (FREIRE, 1980, p.61).

Quanto à metodologia de sondagem, busca-se uma aproximação com elementos da pesquisa etnográfica, como, o contato direto com a comunidade de Porto Alegre, a fim de se conhecer o universo cultural e social dos sujeitos. A observação participante foi um outro elemento utilizado, já que precisa-se adentrar nas relações sociais e estabelecer novas ligações com eles. A partir de uma abordagem qualitativa, conseguiu-se suprir as necessidades da investigação, uma vez que abordou-se aspectos mais descritivos do programa Saberes da Terra na sua dimensão curricular, cultural e social. Imediatamente, os elementos da etnografia e da abordagem qualitativa proporcionaram abrenhar no dia a dia do aluno do programa, conhecendo, assim, sua vida diária, práticas culturais e agrícolas e as relações sociais e culturais no contexto de vida dos alunos agricultores, a partir de uma vertente interpretacionista; pois “compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade” (GEERTZ, 2012, p.10).

Ressalta-se que não se considera esta pesquisa propriamente etnográfica, havendo o cuidado em chamá-la de um ensaio etnográfico, posto que, utilizou-se de alguns elementos de aproximação com ela, como, o contato direto entre os sujeitos, a participação e troca de experiências com os alunos e a comunidade, as inferências de análises, a observação *in lócus*, além da etnografia do lugar, entrevistas semiestruturais, através do trabalho de campo, etc; num empenho que induz ao pesquisador não só observar, mas a interpretar os sujeitos, baseando-se no diálogo realizado com eles.

As observações duraram onze meses e foram realizadas *in lócus*, isto é, na Comunidade de Porto Alegre e no planejamento e formação dos professores, na sede do município Cametaense, no período de março de 2016 a janeiro de 2017, e as entrevistas

iniciaram-se em maio de 2017, prolongando-se até fevereiro de 2018, pela falta de tempo na agenda dos partícipes.

Num roteiro de entrevistas gravadas, foram entrevistados: cinco (05) alunos; dois (02) professores, um (01) das linguagens e suas tecnologias e um (1) das ciências agrárias; dois (02) coordenadores gerais e um (01) de turma; e, um (01) representante da comunidade, em que o primeiro critério de escolha dos sujeitos da pesquisa foi a frequência ativa destes no Programa Projovem Campo Saberes da Terra, no Município de Cametá.

Na organização dos capítulos de estudo, procurou-se dialogar sobre as práticas curriculares do Programa Saberes da Terra, na tentativa de responder os questionamentos norteadores do estudo. Assim, os capítulos foram elaborados a partir da seguinte estrutura: No primeiro capítulo, são expostas as orientações metodológicas que nortearam a pesquisa e deram base teórico-prática para o estudo. No segundo, discorreu-se sobre os conceitos principais, fundamentais para respaldar o aprendizado, a saber: Educação do campo, Currículo, Cultura (saber, tradição), Trabalho e Emancipação. Já no terceiro, apresentou-se o histórico, a concepção e as orientações curriculares para as atividades didáticas do Programa Projovem Campo - Saberes da Terra, apresentando os Princípios Políticos Pedagógicos norteadores, a Legislação que fundamenta a prática educativa, bem como os outros aspectos que dão base Oficial aos Saberes da Terra.

No quarto capítulo, dissertou-se sobre algumas reflexões acerca da Materialização do Currículo do Projovem Campo - Saberes da Terra para os alunos do campo, na Comunidade de Porto Alegre. À vista disso, fez-se, inicialmente, uma contextualização da cidade de Cametá-Pa, com o intuito de conhecer um pouco da realidade da educação municipal, bem como da educação do campo. Em seguida, estabeleceu-se uma reflexão referente ao PPCST, percebendo-se como este foi internalizado pelos sujeitos do programa. Posteriormente, apontou-se uma análise do currículo do programa, retratando como o mesmo se materializou e qual significado dispôs para os sujeitos-alunos do campo, na construção e/ou fortalecimento de seus Saberes Tradicionais, Práticas Culturais e Agrícolas no campo. Também, denotou-se a relação trabalho e educação, trazida pelos Saberes da Terra, destinada à formação dos sujeitos camponeses, e, por fim, a formação educativa do Projovem Campo - Saberes da Terra na perspectiva da emancipação dos alunos.

CAPÍTULO I

1. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Na compreensão de que “o caminho do pensamento é a prática exercida na abordagem da realidade [...], a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a criação da realidade”. (MINAYO, 2013, p. 16).

Neste capítulo, concebe-se uma incursão em torno da metodologia de pesquisa do estudo realizado, apresentando os caminhos que possibilitaram a aproximação, ao máximo, da realidade investigada. Evidencia-se que, inicialmente, foi preciso fazer um levantamento bibliográfico acerca das discussões que vêm sendo traçadas, no campo das ciências humanas e sociais, a respeito de posicionamentos epistemológicos e procedimentos metodológicos de pesquisa em educação. Diante do mostrado, as considerações apoiaram-se nas reflexões de Moreira (2002), Lüdke e André (1986), Triviños (1987), Minayo (2013), Maria Oliveira (2007), André (2008), Gueertz (2008), Lakatos (2007), Neto (2013), Bauer e Gaskell (2002), Teixeira (2005) e Bardin (2011).

A discussão desencadeou-se com um pequeno levantamento de dois posicionamentos epistemológicos, representados pelo Positivismo e pelo Interpretacionismo. Neste seguimento, apresentou-se o referencial teórico metodológico, construído em torno da pesquisa qualitativa, tal como as contribuições dessa vertente metodológica, quando aplicada aos estudos que envolvem o ambiente escolar. Expôs-se, adiante, o caráter etnográfico da investigação, os procedimentos metodológicos, os sujeitos e o lócus de pesquisa.

1.1 DUAS VERTENTES EPISTEMOLÓGICAS

No campo das ciências humanas e sociais, há o embate entre duas visões metodológicas de pesquisa científica, em que, uma delas se utiliza de métodos quantitativos, exibindo o comportamento humano como resultado de estruturas internas e externas que atuam sobre as pessoas, gerando determinados resultados. Essa visão é chamada de Positivismo. Moreira (2002) apresenta que o positivismo contemporâneo tem suas bases em Auguste Comte e John Stuart Mill, numa vertente de abordagem em que os fatores são explicados através do método experimental e levantamentos amostrais.

O autor considera que, nesse posicionamento epistemológico, é possível que as ciências humanas e sociais realizem suas pesquisas por meio das ciências físicas. Ao apontar as ideias de Comte, que via a ciência como sendo uma maneira de se libertar da Teologia e das especulações metafísicas, Moreira (2002, p. 45) “afirma que aquele autor argumentava que o método científico, que ele supunha diretamente adaptável das ciências naturais, poderia prover os meios fundamentais, tanto para desenvolver o conhecimento acerca da condição humana como para desenvolver formas mais efetivas de lidar com essa condição”.

Os pesquisadores que se dedicam a esse tipo de metodologia usufruem de levantamentos amostrais ou outras técnicas de contagem, focalizando o comportamento humano em termos de variáveis dependentes e independentes. Segundo Moreira, as ideias de Conte deixaram sua marca durante todo o século XX e, para esses estudiosos, foram a forma de operacionalizar e quantificar as variáveis como extremamente proveitosas.

O outro posicionamento metodológico, na facção da pesquisa, é o que se utiliza de métodos qualitativos, um ponto de vista que possibilita aos estudos, que têm como objeto os seres humanos, o uso desse método, sendo chamado de Interpretacionismo.

Salvaguardar-se-á este estudo a partir da vertente Interpretacionista, por meio de métodos qualitativos, considerando o homem como agente ativo, numa compreensão de que o ser humano não é passivo, mas um sujeito que interpreta o seu entorno e o transforma, visto que ele é diferente dos objetos, portanto, o seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças.

Nesse posicionamento teórico, a vida humana é vislumbrada como uma ação interativa e interpretativa, pelo contato das pessoas. De acordo com Moreira (2002), os procedimentos metodológicos, então, são do tipo etnográfico, como, por exemplo: observação participante, entrevistas, dentre outros. Tais técnicas serão descritas mais adiante.

Ressalta-se que há um confronto epistemológico entre as vertentes apresentadas. Muito provavelmente, o embate entre essas duas posições se estenderá por anos. Sendo assim, concentrar-se-á em percorrer pelos métodos qualitativos, contrapondo-se ao posicionamento positivista que ainda permeia nos estudos das ciências humanas e sociais, considerando a pesquisa qualitativa impressionista não objetiva e desprovida de caráter científico. Todavia, concordando com Moreira (2002, p. 43), “com grande dificuldade, a pesquisa qualitativa vai abrindo seus próprios caminhos”.

1.2 O REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO CONSTRUÍDO.

A construção do referencial teórico-metodológico, que serviu de base para a elaboração da pesquisa, surgiu, sobretudo, a partir dos estudos desenvolvidos no campo das ciências humanas e sociais, com as contribuições da antropologia e da pedagogia, principalmente sobre “o currículo escolar” e “o homem do campo”.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que possibilita pensar nos fenômenos educativos, influenciados por múltiplos fatores e constituídos por diversos saberes e sujeitos, já que uma outra abordagem fundamentada nas ciências físico-matemáticas não seria o mais ideal à natureza dos problemas desse campo de conhecimento.

Diante disso, no sentido de ampliar e fundamentar a escolha dessa abordagem, procurou-se, inicialmente, compreender o que vem sendo discutido sobre Pesquisa Qualitativa, segundo alguns autores.

Neste intuito, dialogou-se com Minayo (2013, p.p. 21 e 22), que delineou que uma pesquisa qualitativa se caracteriza por permitir a valorização do “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

As contribuições de Lüdke e André (1986) facilitam o entendimento, pois as autoras permitem conhecer as cinco características importantes de uma pesquisa qualitativa, destacados pelos estudiosos Bogdan e Bikle, em que se pode sintetizar assim: o ambiente natural consiste na fonte direta de dados; o pesquisador é o principal instrumento; os dados adquiridos são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; os significados que os sujeitos atribuem aos diversos elementos devem ser objeto de atenção do pesquisador; a pesquisa é indutiva, isto é, não tem a preocupação de buscar a comprovação das hipóteses anteriores; o foco de interesse do pesquisador vai se apurando e sendo reelaborado durante a pesquisa.

Triviños (1987), referente ao tema, expõe as contribuições de Bogdan, que delineiam as seguintes características para a pesquisa qualitativa:

- 1ª) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.
- 2ª) A pesquisa qualitativa é descritiva.
- 3ª) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.
- 4ª) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.
- 5ª) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. (p. p. 128-30).

Maria Oliveira (2007) completa as interpelações, ao considerar que a pesquisa qualitativa:

Exige uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade ou, mais precisamente, na abordagem qualitativa o pesquisador deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica, visto que, todos os conceitos, teorias e descobertas são limitados e aproximados. (MARIA OLIVEIRA, 2007, p. 60).

Nesta ótica, ao direcionar as reflexões para esse tipo de estudo, acredita-se que essa abordagem assegura a validade da pesquisa, percebendo-se, também, quão deve ser realizada com seriedade, pois exige uma proximidade entre o pesquisador e o objeto de estudo, mesmo sabendo que a compreensão sobre o outro é limitada e que o mesmo objeto de estudo pode ser interpretado sob diferentes olhares e diversas áreas de aprendizagem.

Elaborou-se a escolha também pela abordagem, por perceber a necessidade de responder a questões particulares do currículo do PPCST, compreendendo os múltiplos fatores e fenômenos que estão interligados à sua compreensão no *locus* de investigação; por considerar que tal abordagem daria sustentação teórica e prática para um universo de significados, costumes, crenças, valores e saberes, um elo de relações sociais e culturais, que não poderiam simplesmente ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Outro aspecto favorável à escolha, foi perceber que, por meio dela, “o pesquisador tem contato direto com o objeto em estudo (ANDRÉ, 2008, p.134). Assim, compreende-se a sua viabilidade para com o instrumento que está sendo investigado, cujo fenômeno remete-se ao campo da educação, isto é, o currículo do PPCST e sua relação com os Saberes tradicionais, Práticas culturais e agrícolas do campo relacionados ao mundo do trabalho e à emancipação dos sujeitos.

1.3 O CARÁTER ETNOGRÁFICO DA PESQUISA.

Segundo Lüdke e André (1986) a veemência por esse tipo de metodologia, na área educacional, teve início na década de 70. Até então, a etnografia era um procedimento de pesquisa utilizado quase que exclusivamente por antropólogos e sociólogos. Com esse interesse dos estudiosos educacionais em utilizar as técnicas etnográficas, surgiu uma nova linha de investigação, denominada de antropológica ou etnográfica.

Salienta-se que, o percurso utilizado na busca por respostas para os questionamentos da investigação realizada apresenta características de uma pesquisa etnográfica. Não obstante, é importante destacar que não se trata de um estudo etnográfico puro ou completo, mas que tem, apenas, um viés etnográfico, numa proposição crítico-dialético. Advertiu-se a aproximação com a abordagem etnográfica, através da combinação de vários métodos de coleta de dados, como, por exemplo: a observação participante no *locus* da pesquisa, as entrevistas realizadas, a análise de documentos do PPCST, fotografias, dentre outros.

Nesta lógica, a aproximação com o estudo etnográfico possibilitou realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente, ao se estabelecer relações com a comunidade

pesquisada, selecionar os informantes, usar um diário de campo de observação, fazer um grande esforço intelectual de análise documental.

À vista disso, os elementos da etnografia ajudaram na construção do estudo, pois provocaram o contato intersubjetivo entre o sujeito e o seu objeto, permitindo, de acordo com Geertz (2008),

[...] enfrentar, de fato [...] uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 2008, p.07).

O autor considera essa ciência, tal qual o pesquisador, como uma possibilidade de se deslocar, abandonar seu lugar de falante para ouvinte, deixando o outro ser o centro da ação. Conseqüentemente, sair da função de apenas descrever fatos sociais, rotinas e comportamentos, e passar a interpretá-los, dentro de suas relações e contextos em que se encontram, de modo que façam sentido a alguém. Perante o exposto, o pesquisador aprofunda-se na cultura dos sujeitos, que, neste cenário, são os alunos do PPCST, ou das suas situações sociais para observar, explorar, coletar e analisar dados que permitam obter um quadro mais completo do seu ambiente indagado. E, para investigar esse objeto de estudo, utilizou-se de um rico diálogo com a realidade através do trabalho de campo, o que propiciou condições de compreender, com mais afinco, os fenômenos relacionados aos sujeitos envolvidos. Portanto, o trabalho de campo foi preponderante para o processo de pesquisa.

1.4 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.

O pesquisador qualitativo busca, através de seus estudos, a interpretação do mundo real, percebendo o caráter hermenêutico na árdua função de investigar a realidade humana. Para Prus (apud MOREIRA, 2002, p.p. 50-51), a tarefa de “dupla hermenêutica”, pois estes são “não apenas agentes interpretativos de seus mundos, mas também compartilham suas interpretações à medida que interagem com outros e refletem sobre suas experiências no curso de suas atividades cotidianas”.

Como consequência da capacidade humana de agir, legitimou-se, para este estudo, algumas técnicas de coleta de dados, dentre elas, a saber: a Análise Documental, a Observação

participante, as Entrevistas semiestruturadas. Discorreu-se sobre cada uma, apontando suas contribuições para a pesquisa.

1.4.1 Análise documental

Em primeira instância, foi necessário fazer um levantamento documental sobre o tema referente à pesquisa, a saber, o currículo e a educação do campo, para melhor aprofundamento da compreensão de como aconteceu o processo histórico, sociocultural e político em torno do Programa Projovem Campo Saberes da Terra, a construção do currículo destinado aos jovens do campo, percebendo as propostas curriculares, as concepções de educação do campo, bem como, concepções curriculares que permearam esses documentos, além das legislações embasadoras. E, apoiado nisto, buscar compreender a historicidade da comunidade remanescente, suas participações quanto ao conhecimento, sua construção e/ou fortalecimento cultural, enquanto quilombola, negro, agricultor, e o processo social em que a comunidade, dentro desse campo de formação, foi constituída.

Nesta perspectiva, elaborou-se o levantamento de documentos relacionados à educação do campo. Registros que traçam diretrizes, princípios, objetivos relacionados especialmente à educação do aluno do campo. Num tempo de dois meses, obteve-se acesso às Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, identificando elementos predominantes que pudessem ser comparados, posteriormente, com a prática curricular do programa; à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica nº. 9394/96, com apontamentos importantes e marcantes sobre o objeto de estudo; e, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, através da Res. 04/2010.

Em seguida, já conhecedores das bases oficiais, no que tange à educação do campo e sua proposta curricular, partiu-se para a identificação dos pressupostos, outrora levantados nos documentos do programa. Nesta acepção, conseguiu-se acesso a um conjunto de doze (12) cadernos Pedagógicos do Programa Nacional Projovem Campo Saberes da Terra; em que, um diz respeito ao projeto político pedagógico do programa, outro ao Percorso formativo metodológico e os restantes são cadernos de alunos e professores para cada eixo temático a ser trabalhado.

Destaca-se que o caderno do educador serve de roteiro para a construção do percurso formativo, a partir da matriz curricular dos Saberes, orientando quanto à construção da ementa, pesquisa diagnóstica, socialização e problematização da pesquisa, etc. Por outro lado, o caderno do educando é material de leitura para compor o assunto a ser trabalhado no eixo temático.

Todos esses documentos, proposta oficial nacional para a educação do campo, foram tratados a fim de procurar identificar as concepções, os princípios e os valores que dizem respeito a uma sugestão curricular, destinada ao aluno agricultor do campo, tal como às legislações.

Acentua-se que foi de suma importância ter contato com os cadernos do Projeto político pedagógico do programa e do Percorso formativo, por conceber a importância desse documento oficial para a análise das questões presentes nas entrevistas coletadas com alunos, professores e coordenadores.

Na primeira fase da investigação, procurou-se perceber as concepções subjacentes às diretrizes oficiais do programa: histórica, concepção e orientações curriculares para as atividades didáticas do Programa Projovem Campo Saberes da Terra; conhecer o programa e sua proposta curricular; e, ainda, perceber as legislações outrora levantadas e arrendadas na proposta de educação para o campo; adicionando-se, também, a compreensão de como esse currículo dialoga com os saberes escolares dos alunos agricultores, “ouvindo” apoiado no viés da leitura dos documentos.

Seguidamente, elenca-se as prováveis categorias de estudo, aprofundando-se as leituras em decorrência destas, no sentido de trazê-las para o diálogo, mostrando de onde está-se posicionando sobre a Educação do Campo, o Currículo, a Cultura (saber tradicional e local), o Trabalho e a Emancipação.

Desse modo, alguns dos referenciais foram na área da Educação do Campo, em que se fez uso das contribuições teóricas presentes na coleção¹ “Por uma Educação Básica do Campo”, travando diálogos de grande valor, dado que a mesma concede conhecer e adentrar nessa proposta de educação como uma política educacional direcionada ao aluno camponês. Numa vertente educacional com autores que se dedicam a discutir e a apresentar uma política educacional no e do campo, pode-se destacar: Rosely Caldart, Miguel Arroyo e Mônica Molina. Com usufruto, também, da leitura de livros e artigos desses autores para aprofundar os estudos.

No campo do Currículo, houve a colaboração dos autores da Teoria Curricular Crítica, pautando esta pesquisa na psicologia histórico cultural e no materialismo histórico dialético, em que cita-se alguns deles e suas obras: José Alberto Pedra, que traz um diálogo sobre Currículo, conhecimento e suas representações; Henry Giroux, com a Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução; Michell Apple, com a Ideologia do Currículo e outras obras; Miguel Arroyo, com as Indagações sobre o currículo: educandos e

¹ Nota: A coleção toda pode ser encontrada na biblioteca virtual de educação do campo. Disponível em: www.educacaodocampo-bibliotecavirtual.blogspot.com.br/2011/07/20-cadernos-tematicos.html

educadores, seus direitos e o currículo e Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. Também, com Demerval Saviani, com a obra: Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.

Num diálogo sobre a Cultura, Saberes Tradicionais e locais, solicitou-se a ajuda de alguns autores como: Clifford Gueertz, com suas obras: A interpretação das culturas e o saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa; Manuela Carneiro Cunha, com os textos: O Saber tradicional e as Populações tradicionais e a Convenção da Diversidade Biológica. E, ainda, Antônio Carlos Diegues, com Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil.

Quanto à categoria trabalho e emancipação, conferenciou-se com István Mészáros com a obra: A educação para além do capital; o autor paraense Dr. Gilmar Pereira da Silva, a respeito das Transformações no mundo do trabalho e a educação do trabalhador; e, diversas obras de Paulo Freire, como, a exemplo, A Pedagogia do Oprimido. Ressalta-se que as obras de Paulo Freire não foram utilizadas apenas para referenciar esta categoria, mas, quase em todas, pela importância que tal escritor tem em uma vertente de educação popular, o que se procura perceber nas entrelinhas desta pesquisa.

Num terceiro momento, foi-se a campo realizar a pesquisa *in lócus*, em que, a partir das entrevistas realizadas, comprovou-se as categorias de análise, ao ouvir-se, nesse momento, as vozes do sujeito sobre o programa e o currículo. Então, a contar de suas falas, procurou-se identificar (em algumas fichas de planejamento e no portfólio dos professores, em que estavam as atividades dos alunos) evidências do que suas vozes apresentavam como pertinentes a elas, especialmente aos alunos, nas aulas, mas, também, aos professores e coordenadores na relação com os alunos e o percurso do programa, baseando-se nas categorias já elencadas, no objeto de estudo, no objetivo do trabalho, problema de pesquisa e questões norteadoras. O exercício foi exaustivo, pois fez-se necessário transcrever as entrevistas, esgotar as leituras e, posteriormente, tabular as respostas, para, assim, compará-las a outros dados levantados, na tentativa de aproximar, ao máximo, do objeto de estudo, isto é, o currículo destinado aos jovens agricultores pelo PPCST, na comunidade de Porto Alegre, como construtor ou fortalecedor dos saberes e práticas de vivência do aluno.

1.4.2 A observação participante

A observação participante foi outro instrumento de pesquisa que se propôs a realizar. Optou-se por considerar que esta “permite a interação entre investigador e grupos sociais, visando coletar modos de vida diretamente do contexto ou situação específica do grupo” (LAKATOS, 2007, p. 277), ou seja, “permite que o pesquisador se insira no *lócus* da pesquisa,

como alguém que faz parte do grupo, observando todos os fenômenos que ocorrem *in lócus*, onde tudo tem seu significado” (ibid).

Segundo Neto (2013, p. 59), “a técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos [...] ao mesmo tempo [...] reside [...] captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos [...] por meio de perguntas [...] uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável, e evasivo na vida real”.

Dessa forma, as observações iniciaram-se no segundo ano do programa, edição 2014; em março de 2016 e foram concluídas em janeiro de 2017.

Iniciou-se participando, de forma informal, da formação destinada aos professores sobre o eixo temático Sistemas de Produção; um primeiro contato com os coordenadores, formadores e professores do programa. Uma aproximação bastante informal e muito calorosa, uma vez que já se tinha algumas relações sociais estabelecidas com alguns membros do grupo. Todavia, também, foi um pouco frustrante, pois já era ano eleitoral e os representantes do programa já se preocupavam com a possível mudança de governo, o que poderia comprometer o andamento do projeto.

Em agosto de 2016, foi-se conhecer o *lócus* de pesquisa, isto é, a comunidade de Porto Alegre. Com a ajuda da professora Helena (professora do programa) e do seu Manuel (morador da comunidade), pode-se fazer as primeiras aproximações com o líder da comunidade (seu Juscelino) e os alunos do programa.

Com o objetivo de perceber a realidade de tal comunidade, criou-se momentos de diálogo informais com os alunos, pais de alunos, professores e moradores da comunidade, para, assim, conhecer um pouco sobre o envolvimento do Projovem Campo Saberes com aquela comunidade, concebendo os significados do currículo no seu cotidiano, a partir das vozes dos sujeitos e da percepção das relações tradicionais, sociais, culturais e agrícolas da comunidade, sempre acompanhados de um diário de campo.

Ao escutar suas vozes, depara-se com a vontade de conhecer mais profundamente o que os educandos falavam. Então, compreendeu-se que se deveria ir para a sala de aula (no barracão da comunidade, turma 11 do programa) conhecer de perto os alunos e os professores do programa, observando como as relações pedagógicas e curriculares eram estabelecidas ali. O objetivo era compreender a escola, enquanto espaço onde o currículo se materializa. E assim aconteceu: acompanhou-se três eixos temáticos do programa, duas partilhas de saberes e

algumas alternâncias pedagógicas; percebendo como o currículo se materializava naquela comunidade e na vida daqueles agricultores.

Em setembro de 2016, voltou-se algumas vezes na comunidade, participando, de modo oficial, como pesquisadora, das jornadas pedagógicas do programa, referente ao Eixo Temático: Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas. Foi-se para os espaços do barracão da comunidade, onde as aulas funcionavam, conhecer as discussões e os ensinamentos que permeavam naquele debate, em que, algumas importantes informações puderam ser observadas e registradas no diário de campo. Foi um momento muito prazeroso, pois pode-se ter contato com os alunos e professores que estavam nas alternâncias pedagógicas e perceber o conteúdo rico de ensino que estava se refletindo junto aos alunos.

Foi preciso, ainda, observar os comportamentos dos sujeitos durante as aulas no barracão; compreender como o plano de pesquisa de campo era realizado com os alunos; a forma como os professores realizavam o círculo de diálogos, escolhendo, junto com os alunos, o tema gerador; como os conteúdos das várias ciências eram trabalhados; a partilha de saberes; os questionamentos realizados pelos professores e as respostas dos alunos que se surpreendiam com algumas aprendizagens e compartilhavam outras. Essa realidade é apresentada por Moraes e Lima (2004), que, assim, enfatizam sobre os responsáveis pelo processo educativo:

Quando falo de sujeitos do processo educativo, estou referindo-me não só aos alunos, mas também ao professor, e a todos os demais sujeitos que participam efetivamente desse processo. Os alunos devem ser capazes de argumentar sobre os conteúdos, objeto de seu estudo, o que caracteriza momentos de comunicação e validação e, enfim, de aprendizagem. (MORAES E LIMA, 2004 p. 45).

Bauer e Gaskell (2002, p. 30) apresentam que “os enfoques qualitativos têm como referência a pesquisa social que muitas vezes dá poder à voz das pessoas”. Paulo Freire também expõe que “Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que refletindo sobre suas condições espaços-temporais, introduzir-se nelas, de maneira crítica” (FREIRE, 1979, p. 61).

E ali, ainda, experimentava-se, juntamente com os alunos, a água escura e gelada, muito gostosa, do Rio Anuerá, numa sensação de pertencimento à natureza, em que, ao passo que se banhavam e se conheciam, os alunos ali mesmo mostravam suas percepções de vida e de futuro. Ao ouvir suas falas percebia-se sua condição humana, como eles se retratavam e

expressavam seu cotidiano com o trabalho agrícola do campo, ostentando sua condição de homem do campo, agricultor.

Em outubro de 2016, foi-se, novamente, algumas vezes na comunidade em estudo. A datar de então, as observações foram sendo realizadas cada vez mais cotidianamente. As tardes na casa de forno ou em frente às residências dos alunos, em uma rodada em que eles e seus familiares se juntavam para descascar a mandioca, foi se construindo muito mais do que um momento para a manipulação do alimento de sustento da família, mas um instante em família, em que se propiciava o compartilhamento de experiências, onde muitas histórias foram contadas e a intimidade deles ia, pouco a pouco, se expondo com muitas risadas e alegria. Ficava-se muito feliz em participar daquele momento.

Em alguns momentos, pode-se vivenciar, também, os desafios enfrentados por eles. Para chegarem ao barracão, caminhavam 5 km; os alunos que moravam mais distantes, 6 km. Vinham em grupos, com os pés todos sujos de lama e com o grande barulho de suas gargalhadas e falatórios. As crianças, seus filhos, chegavam muitas vezes pendurados em seus colos porque não tinham com quem ficar para que os pais viessem estudar. O caderno preso na cintura mostrava o cuidado que tinham com ele; vinha encapado por uma sacola para que não caísse na lama e se destruísse. Enfrentando, diariamente, problemas familiares, eles chegavam naquele espaço de vivências, mostrando entusiasmo, participavam das aulas com grande vontade de aprender e partilhar.

E, à medida que crescia o envolvimento entre pesquisador e pesquisados, estes devolviam o prazer da experiência recíproca com um universo vasto de suas vivências, proporcionando, assim, o bom andamento da pesquisa e um entendimento melhor da abordagem de estudo, numa familiaridade significativa com o problema de pesquisa. Destarte, a etnografia do lugar foi se construindo com elementos de aproximação da comunidade e vice-versa, podendo-se inferir algo sobre o programa que ali foi implementado. Tais observações possibilitaram extrair vários elementos de coleta de dados do programa, registrados através do diário de campo e fotografias.

Sublinhe-se que era preciso investigar mais a fundo a realidade daquela comunidade e o currículo ali trabalhado, a partir dos meandros das vivências dos sujeitos. Então, realizou-se algumas entrevistas para conversar sobre as experiências dos educandos ao passarem pelo Programa Projovem Campo Saberes da Terra e conhecer o histórico da comunidade.

1.4.3 As entrevistas

Outro momento que “proporcionou ao pesquisador explorar mais amplamente as questões problemas” (LAKATOS, 2007) foi a entrevista semiestruturada, em que o pesquisador tem a liberdade de flexibilizar o diálogo, de acordo com a necessidade, uma possibilidade bastante usada no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador “pode obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores [...] numa determinada realidade que está sendo focalizada”. (Neto, 2013, p. 57).

Porém, tal metodologia proporcionou uma certa turbulência no desenvolvimento do trabalho, uma vez que optou-se por realizá-la quando já se estivesse bastante à vontade com os sujeitos da pesquisa, quando alguns laços já se encontrassem construídos entre a pesquisadora e os pesquisados, mas, por dificuldades particulares da investigadora, os diálogos não se iniciaram antes do término do programa, começando apenas em maio de 2017, prolongando-se até fevereiro de 2018, quando, finalmente, concluiu-se com a entrevista do professor das Ciências agrárias, fato que promoveu um atropelo no caminho da pesquisa, exigindo um exaustivo reagendamento.

Iniciando em três blocos, a saber: Bloco 1 (Coordenadores do programa); Bloco 2 (Professores) e Bloco 3 Alunos e Comunidade, as entrevistas abordaram, primeiramente, os coordenadores do PPCST do governo anterior, que dispensaram ótimas recepção e atenção, uma vez que já havia tido inúmeros contatos com os mesmos, antes do início do trabalho propriamente dito. Colaboraram de todas as formas com este estudo, mas a dificuldade foi o agendamento, pois, tanto a pesquisadora quando os partícipes vêm de uma realidade profissional de muita ocupação, não estando disponíveis, portanto, apenas para os percursos da pesquisa. Os alunos e o líder comunitário também ficaram bastante à vontade em contribuir com um diálogo espontâneo e tranquilo, numa entrevista que aconteceu em dois dias.

Uma das dificuldades encontradas foi a de agendar com os professores do programa, uma vez que estavam já bastante dispersos, nesse momento, devido ao término do projeto. Mesmo assim, o último professor entrevistado foi o das ciências agrárias, considerado muito importante em suas falas, visto que ele vem de todas as edições do programa nesse município e sempre com uma boa atuação. Destaca-se que se tinha a intenção de entrevistar mais dois professores do programa, mas, devido a uma forte resistência dos mesmos em não colaborar com o, então, estudo, mesmo após várias tentativas em combinar um encontro, ocasionando na não conclusão das entrevistas. Do mesmo modo, aconteceu com a formadora do Programa. Logo, numa compreensão do universo de quatro (04) professores, conseguiu-se, carinhosamente, a entrevista com apenas dois (02) deles: a professora das linguagens e suas

tecnologias e o professor das ciências agrárias. Quanto à formadora do programa, optou-se por fazer algumas perguntas à coordenadora do programa, intitulada, aqui, como Coordenadora 2, também formadora do programa na edição atual.

1.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA.

Apresentou-se a relação dos sujeitos entrevistados: educandos, professores, coordenadores gerais, coordenador de turma e líder comunitário. Representando a categoria de alunos, professores, gestores e comunidade, assim foram definidos: cinco (05) alunos; dois (02) professores, das linguagens e suas tecnologias e o professor das ciências agrárias; dois (02) coordenadores gerais; uma (01) coordenadora de turma e um (01) líder comunitário.

Na Secretaria de Educação de Cametá, a Coordenação de Educação do Campo e a Divisão de Estatística e Censo Escolar forneceram os dados estatísticos, contemplando um total de onze (11) informantes. A escolha desses sujeitos, na comunidade de Porto Alegre, ocorreu baseada em alguns critérios para os quais os professores do programa contribuíram na definição. Para o informante comunitário, levou-se em consideração as funções exercidas pelo mesmo, líder comunitário e representante da Associação de remanescente de quilombos ARQUIPA, e ser morador da comunidade pesquisada, com um conhecimento profundo do local.

Para a definição da seleção dos alunos na turma, houve a aproximação inicial com a professora Helena (residente em Cametá) e o professor Manuel (residente na comunidade de Porto Alegre, também, acolhedor das crianças, filhos dos alunos) que gentilmente nos ajudaram nas primeiras aproximações com a comunidade e os alunos do programa.

Na turma do programa, a seleção ocorreu, também, doravante a aceitação dos alunos, com a utilização de alguns critérios como, frequentar as aulas do programa com o mínimo de faltas, ser morador da comunidade ou das proximidades. Assim, a escolha foi pela Comunidade de Boa Esperança que, segundo o seu Manuel (morador antigo do lugar), fica a 6km da Comunidade de Porto Alegre; justificando que, dos dezoito (18) alunos frequentes na Turma 11 do programa, metade são moradores da Comunidade de Boa esperança. Então, dos cinco (05) alunos escolhidos três (03) são da Comunidade de Porto Alegre e dois (02) da Comunidade de Boa esperança, representando o universo da realidade dos alunos.

Assim, realizou-se as entrevistas com os educandos de Porto Alegre, que aconteciam sempre embaixo de uma árvore, em frente à EMEF de Porto Alegre ou na “ilharga” da casa de uma das alunas do programa, ao ar livre; e, a dos professores, coordenadores, técnicos, em

suas residências ou locais de trabalho. E, na efetivação desses diálogos, utilizou-se de um gravador, instrumentalizado em um celular. Convém destacar que ocorreu um procedimento especial em relação às entrevistas de todos os informantes; foi apresentado e assinado por eles um termo de livre esclarecimento, elucidando que, de forma alguma, suas informações na pesquisa poderiam ser utilizadas para outros fins, sem a autorização de seus responsáveis, evidenciando, assim, a importância do estudo da Ética e da Educação, conforme Arroyo expõe:

Na relação conhecimento, ética, educação tem sido ignorada, subalternizada a história da formação intelectual e ética dos “outros”. Como consequência tem sido omitida ou secundarizada na teoria cognitiva e moral as questões de raça, etnia, gênero, território, culturas, religiões, classe, gerações. Têm sido omitidas as questões das diferenças de experiências dos sujeitos das cidades frente aos do campo, dos sujeitos masculinos frente aos femininos, dos brancos frente aos negros e indígenas, dos adolescentes e jovens frente aos adultos. Inclusive os diferentes processos de produção do conhecimento, dos valores, da constituição de identidades morais, do exercício da liberdade de fazer escolhas não são incorporados nos processos de aprendizagem e de formação reconhecidos como válidos pela pedagogia e pelas teorias de desenvolvimento humano (ARROYO, 2007, p.16).

Isto posto, pretende-se manter a ética e não ignorar e tornar subalternos os conhecimentos e saberes intelectuais dos sujeitos da comunidade pesquisada neste estudo. Ao contrário, têm-se o dever de respeitar a eles e seus saberes. Logo, a todos os envolvidos na pesquisa foi solicitada permissão para ceder seus depoimentos à entrevista, assim como fotografá-los, fazendo uso de suas imagens neste trabalho, que propicia visualizar o grande contentamento em suas falas ao contribuírem com este estudo.

Nessa continuidade, optou-se pela identificação dos informantes através das categorias: Coordenador (a) geral; Coordenadora de turma; Professores (as); Alunos (a), classificados pelas letras do alfabeto; e, Comunidade, representado pelo líder comunitário, que concedeu o uso de seu nome verdadeiro. Portanto, como informantes da investigação os sujeitos ficaram assim distribuídos no Quadro 1:

Quadro 1: Os sujeitos da pesquisa

Sujeitos Entrevistados	Apresentação
Coordenadores Gerais	
Coordenador Geral A	Professor graduado e especialista em Geografia, funcionário público efetivo municipal e estadual, atuante na educação há mais

	de dez (10) anos. Esteve na Coordenação Geral do Projovem por cerca de um (01) ano.
Coordenadora Geral B	Professora graduada em Letras e Pedagogia, com especialização em Educação do campo pelo IFPA, vínculo funcional efetivo, atuante na educação municipal há mais de dez (10) anos. Esteve na Coordenação geral, foi formadora do programa por cerca de um (01) ano. Também atuou como professora do programa nas duas primeiras versões.
Coordenadora de Turma	Professora graduada em Ciências biológicas, vínculo temporário. Coordenadora de turma por, aproximadamente, dois (02) anos.
Professores	
Professora A (Linguagens e suas tecnologias)	Professora graduada em Ciências Biológicas. No programa, professora das linguagens e suas tecnologias. Vínculo funcional temporário, atuante no programa em toda a edição 2014 e participante de todas as formações do PPCST, com uma excelente atuação.
Professor B (Ciências agrárias)	Professor de magistério e das Ciências agrárias há quase dez (10) anos. Vínculo funcional temporário, formação como Técnico Agrícola. Está no programa nas três versões. Muito atuante.
Alunos	
Aluna A	Aluna do programa, vinte e nove (29) anos, mãe de dois (02) filhos, moradora da Comunidade de Porto Alegre, Agricultora familiar, quilombola. Entrou no programa no 5º ano.
Aluna B	Aluna do programa, vinte e sete (27) anos, mãe de dois (02) filhos, moradora da comunidade de Porto Alegre, agricultora familiar, quilombola. Entrou no programa no 8º ano.
Aluna C	Aluna do programa, vinte e sete (27) anos, mãe de dois (02) filhos, moradora da Comunidade de Porto Alegre. Entrou no programa no 6º ano.
Aluna D	Aluna do programa, vinte e oito (28) anos, mãe de dois (02) filhos, moradora da comunidade de Boa Esperança. Entrou no programa no 8º ano.

Aluna E	Aluno do programa, vinte e nove (29) anos, pai de quatro (04) filhos, morador da comunidade de Boa Esperança. Entrou no programa no 5º ano.
Líder Comunitário	
Juscelino Soares Gonçalves	Morador da comunidade, há cinquenta (50) anos, (nascido e criado). É líder comunitário por seis (06) anos, sempre trabalhando na comunidade ativamente. É Trabalhador rural, atual Presidente da Associação quilombola Arquipa e Agente de saúde concursado, no posto de saúde da comunidade.

Fonte: Silvana Gonçalves, julho, 2017.

1.6 A ANÁLISE DE DADOS

Para analisar os dados coletados, buscou-se direcionar o enfoque teórico-metodológico na direção do método dialético-crítico, que possibilita uma visão dinâmica, conflitiva e heterogênea da realidade (TEXEIRA, 2005, p.133). Ou seja, permitindo um olhar reflexivo ao se analisar os fenômenos encontrados na pesquisa. De outro modo, de posse dos dados adquiridos, far-se-á uma análise interpretativa crítica, visando mostrar e explicar as contradições que a realidade pesquisada apresenta, outorgando maior criticidade sobre os fatos observados.

Destarte, considera-se, através desse método de análise, que o objeto de estudo e seus sujeitos agregam-se em uma conjuntura social-econômica, política, histórica e dentro de um grupo cultural não isolado de uma organização social. Elementos estes que precisam ser situados como referência no momento da organização, classificação e análise dos dados.

Nesse sentido, as inferências na pesquisa foram se construindo através da análise dos dados que foram, progressivamente, sendo tecidas; em que, a observação e vivências construídas, as fichas de planejamento, as atividades dos alunos e as entrevistas foram cruciais na fase de investigação das informações; mais que isso, puderam retratar os impactos que o Programa Saberes da Terra está refletindo na vida de seus sujeitos agricultores.

Nesse aspecto, para dar conta de todo esse material e analisá-lo, utilizou-se a observação de conteúdo como uma das técnicas de tratamento de dados em pesquisa qualitativa, calcado na proposta da professora da Universidade de Paris V, Laurence Bardin (2011), valendo-se da categorização temática, olhando para as categorias, perguntas de pesquisa e para as falas dos sujeitos. “Uma operação de classificação de elementos, um

conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. (BARDIN, 2010, p. 145).

Bardin (2011) expõe que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

Logo, inicialmente na fase de pré-análise, instituída como fase de organização, fez-se as transcrições das entrevistas, agrupando-as para, assim, constituir o corpus da pesquisa. Em seguida, passou-se para a leitura flutuante, isto é, a exploração do material; interpretando, exaustivamente, e buscando nas falas dos sujeitos as respostas para os questionamentos da pesquisa, de acordo com as categorias, a priori, apontadas com as questões norteadoras. Nesse momento, foi definitivo um certo cuidado para não se cair no óbvio. Parafraseando Bardin (2011), é preciso obedecer às regras de exaustividade (deve-se ter atenção ao conjunto da comunicação, não excluir nada); representatividade (a amostra deve representar o universo); homogeneidade (as informações devem fazer referência ao mesmo assunto, serem obtidas por técnicas iguais e colhidas por indivíduos semelhantes); pertinência (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa); e, exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria).

Nessa fase, ainda, de acordo com as falas dos alunos, dos professores e dos coordenadores, procurou-se evidências nas fichas de planejamento dos educadores e nas atividades dos educandos, que diziam ser significativas a eles, construindo um processo dialético de identificação, pois procurava-se, nesse momento, os impactos que o programa foi construindo em suas vivências e, assim, já separando paulatinamente as fichas dos professores e as atividades mais significativas dos alunos, expressadas em suas falas.

Conseqüentemente, o quadro matricial, no que tange às entrevistas e eixos de análise, a partir das categorias, foi se construindo com o início das falas dos entrevistados e das observações feitas, tomando como referência os alunos do programa, conforme o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2: Categorias e Eixos de análise da Pesquisa

Categorias	Eixos de Análise
Educação do campo	<ul style="list-style-type: none"> - A implementação do PPCST na comunidade. - A formação e as experiências com a educação do campo dos sujeitos responsáveis pela materialização curricular.
O currículo	<ul style="list-style-type: none"> - A concepção de educação do campo dos sujeitos envolvidos. - O olhar para o sujeito do campo.

	- O currículo do PPCST e sua execução metodológica.
O Programa para os alunos	- As formações e os planejamentos. - Os Eixos Temáticos trabalhados, temas geradores e problemáticas abordadas. - A materialização e os significados do currículo para os educandos.
Cultura (saber tradicional e local)	- O diálogo de saberes promovidos pelo PPCST. - O novo saber apreendido através do programa. - As motivações para estudar no programa.
Trabalho e Emancipação	- As mudanças provocadas pelo programa na vida dos alunos. - As perspectivas de vida dos alunos após o programa. - As práticas culturais e agrícolas do aluno agricultor. - Os saberes do aluno agricultor. - Os saberes dos alunos trabalhados pelo currículo do programa. - A relação trabalho e educação. - O caráter emancipador.

Fonte: Silvana Gonçalves, julho de 2017.

À vista disso, levou-se em consideração, no tratamento de dados e análises, as qualidades das categorias, pois estas:

[...] devem possuir certas qualidades como: exclusão mútua – cada elemento só pode existir em uma categoria; homogeneidade – para definir uma categoria, é preciso haver só uma dimensão na análise. Se existem diferentes níveis de análise, eles devem ser separados em diferentes categorias; pertinência – as categorias devem dizer respeito às intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa, às questões norteadoras, às características da mensagem, etc.; objetividade e fidelidade – se as categorias forem bem definidas, se os temas e indicadores que determinam a entrada de um elemento numa categoria forem bem claros, não haverá distorções devido à subjetividade dos analistas; produtividade – as categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos. (BARDIN, 150).

Seguidamente, agrupou-se os eixos de análise que foram aparecendo nas falas dos sujeitos das categorias que, de acordo com Bardin (2011), "podem ser criadas a priori ou a posteriori, isto é, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados", em quadros matriciais.

Neste caso, as categorias, a priori apresentadas, continuaram a se fortalecer nas falas dos sujeitos, que, imediatamente, após observadas através dos quadros matriciais, passou-se à terceira fase do processo de análise do conteúdo denominado por Bardin (2011) como tratamento dos resultados – a inferência e interpretação.

Assim, através do enfoque dialético-crítico, por meio da análise de conteúdo, aproximou-se de alguns resultados de investigação e roteiros de inferência de um possível resultado para este problema de pesquisa. Nessa lógica, o quarto passo foi a construção da triangulação de dados, ou seja, o diálogo constante entre a teoria e a prática, as vozes dos

sujeitos que passaram a conduzir e a falar sobre o currículo do programa dentro da pesquisa, verdadeiras fontes orais que, por si só, apresentaram a sua realidade no programa e sua etnografia do lugar onde vivem; demonstrando como, outrora, os autores que vieram dialogando na pesquisa se fazem presente dentro do Programa Saberes da Terra, e suas perspectivas vão tecendo um fio de conhecimentos entre todos os envolvidos.

1.7 COMUNIDADE DE PORTO ALEGRE: UMA APROXIMAÇÃO ETNOGRÁFICA COM O *LÓCUS* DA PESQUISA.

1.7.1 Descrevendo a localização e os espaços de vivências dos moradores.

A Comunidade de Porto Alegre está situada, segundo o Google Earth², a 46 km da cidade sede Cametá-Pará, com uma propriedade de 2.858,7114 ha. Localiza-se, de acordo com o Instituto de Terras do Pará (ITERPA, 2010), às margens direita, à jusante do igarapé Marajó e do rio Anuerá, rodeada de outras comunidades como: Campo Limpo, Curral do meio, Comunidade Mapijó, Comunidade de Laginho e a Comunidade de Boa esperança. Esta, conforme dados do IBGE (2010)³, possui 248 habitantes, sendo 128 homens e 120 mulheres.

Discorrendo a respeito desse espaço de tradições e vivências, este *lócus* de pesquisa não poderia deixar de citar a beleza e a simplicidade desse povoado. O rio Anuerá, que corta os municípios de Cametá e Oeiras do Pará, esconde, por detrás de suas águas, uma comunidade de tradições e saberes próprios. Abaixo, a sua vista panorâmica:

² Google Earth – Instrumento na página do Google (na internet) em que é possível a medição de áreas territoriais.

³ Fazemos a ressalva de que os dados oficiais do IBGE, que serão utilizados neste trabalho, serão do último censo demográfico (2010), podendo divergir da realidade, pois, de acordo com a agência do IBGE em Cametá-Pa, devido problemas de ordem financeira, deveria ter ocorrido em 2015 uma nova contagem, pois o próximo censo só acontecerá em 2020.



Figura 1: Imagem via satélite da Comunidade de Porto Alegre.

Fonte: Google Earth

A comunidade é trafegável através da Rodoviária Federal Transcarnetá, atual BR-422. Por meio de um ramal estreito, cercado de mata e casas de moradores, chega-se ao centro da comunidade. São territórios formados por campos naturais, de longas distâncias e precárias condições de locomoção. Utilizam transportes como: carro de boi, ônibus, bicicleta, moto, etc., para realizar o trajeto entre campo e cidade.

O povoado recebeu o nome de Comunidade de Porto Alegre, segundo uma moradora antiga do lugar, porque o local tinha muito mato na redondeza e os que ali habitavam tiveram a ideia de fazer um grande roçado, alegrando o lugar, que recebeu, então, o nome de Porto Alegre. Seu Juscelino Soares Gonçalves, líder comunitário, aponta que não tem dados exatos da idade da comunidade, ao expor que: “Nós tamos aí atrás do IBGE pra vê se tem alguma coisa registrado, porque quando nós chegamos na irmandade, esses documentos nós não encontramos. Mas, acreditamos que a comunidade tem mais de 100 anos”. (Diário de campo, setembro de 2016).

Abaixo, a imagem do centro de Porto Alegre:



Figura 2: Imagem do Centro da comunidade de Porto Alegre.

Fonte: Silvana Gonçalves, agosto de 2016.

Esta imagem retrata a estrutura socioespacial de organização do quilombo de Porto Alegre. Com base nela, pode-se compreender que a estrutura espacial quilombola realiza-se, tendo como centro o barracão⁴ da comunidade, onde acontecem diversas práticas sociais, como os eventos, festas e rezas dos santos, os encontros comunitários e da ARQUIPA.

Ao lado, de branco, pode-se vislumbrar a Igreja católica de Nossa Senhora da Conceição, cuja festividade acontece no mês de dezembro. De acordo com uma moradora do lugar, que tem noventa (90) anos, “no início, a igreja era de barro e estaca, depois fizeram assoalhada; com o passar do tempo, foi feita de alvenaria. Meu filho que fez a igreja. Também, a santa foi meu pai que fez” (Diário de campo, setembro de 2016).

Ao lado direito da igreja católica, e em frente ao Rio Anuerá, encontra-se a EMEF de Porto Alegre, inaugurada em outubro de 2001, tendo, portanto, dezessete (17) anos de existência. Oferta vagas do 1º ao 9º ano, sendo que o 1º e 2º, 3º e 4º ano, funcionam no sistema de multissérie, com turmas distribuídas nos turnos da manhã, tarde e noite, somando, assim, nove (09) turmas, com um total de cento e vinte e seis (126) alunos, dispendo de um quadro funcional de quinze (15) profissionais. No que se refere ao espaço físico da escola, a mesma conta com uma (01) sala onde funciona a diretoria, duas (02) salas de aula, uma (01) copa e um (01) banheiro coletivo, somando-se, então, cinco (05) espaços. No que tange a materiais didáticos e/ou necessário ao bom desenvolvimento educacional, conta, ainda, com cinco (05)

⁴ Barracão é um espaço, geralmente amplo, de madeira, muito presente nas comunidades do baixo Tocantins.

ventiladores, uma (01) televisão de 42 polegadas, um (01) aparelho de DVD, um (01) data show, um (01) computador, uma (01) máquina de xerox, um (01) botijão, um (01) freezer, uma (01) geladeira, dois (02) armários etc. Abaixo, a imagem da escola:



Figura 3: Imagem da escola de Porto Alegre.

Fonte: Silvana Gonçalves, agosto de 2016.

Sublinha-se, aqui, rapidamente, que a Turma 11 do Programa Projovem Campo Saberes da Terra (programa tomado como referência neste estudo) era vinculada à escola no período de dois anos (fim de 2014 e início de 2017), quando foi concluído o ensino fundamental, com a certificação dos alunos, numa turma que iniciou com 20 alunos e concluiu com 18. Abaixo, apresenta-se os ⁵alunos do programa:

⁵ Nota: Ainda estão faltando, na fotografia, três alunos. Não foi possível tirar uma foto com todos.



Figura 4: Alunos do PPCST.

Fonte: Silvana Gonçalves, outubro de 2016.

Essa fotografia foi tirada em uma das alternâncias pedagógicas do programa no tempo comunidade, no momento do intervalo das aulas, em que, pode-se observar na imagem, a presença de cadeiras escolares, cadernos dos alunos, alguns cartazes na parede de madeira, referentes a trabalhos realizados entre professores e alunos, e algumas crianças, filhos dos alunos. Destaca-se que, embora a turma fosse vinculada à escola, as aulas dos alunos processavam-se no barracão da comunidade.

A localidade possui, ainda, o Igarapé à jusante do rio Anuerá, cujos moradores chegam ao centro da comunidade através de uma ponte que corta o igarapé. Mas, quando as grandes chuvas chegam, o rio enche e o volume de água do igarapé aumenta, chegando a cobrir a ponte e obrigando os moradores a atravessar através de cascos ou barcos.

O igarapé é o espaço de lazer e vivências dos moradores. Nele, ainda são realizadas práticas de pesca, através da técnica chamada de tapagem ou pesca de tapagem, usada para capturar um volume maior de peixes e utilizada, geralmente, em pequenos rios e igarapés. A esse respeito, Furtado (apud Moraes, 2007) expõe que:

Caracteriza-se usualmente por atravessar com uma rede o fluxo d' água. Pode ser classificatória quando são empregadas malhas, de tamanhos grandes, e proporciona a fuga de pequenos peixes ou predatória, quando são empregadas malhas finas e provocam a captura indiscriminada de peixes de tamanhos variados. (FURTADO, 1993 apud MORAES, 2007, p. 44).

Abaixo, pode-se visualizar o igarapé:



Figura 5: Imagem do igarapé da comunidade.

Fonte: Silvana Gonçalves, agosto de 2016.

A comunidade adquire, ainda, um campo de futebol que, tradicionalmente, os moradores jogam bola. Construído por eles, é de costume os jogos de bola com a mistura de homens e mulheres e, em alguns casos, até crianças. As práticas esportivas ocorrem, principalmente, aos finais de semana, já que, durante os dias normais, as famílias se concentram na execução do trabalho agrícola. Eis, na figura abaixo, o campo de futebol:



Figura 6: Campo esportivo da comunidade.

Fonte: Silvana Gonçalves, agosto de 2016.

Realça-se, ainda as casas⁶ de fazer farinha, muito encontradas nos quintais das residências dos moradores, um espaço de muitas vivências e atividades culturais em torno de tal produto alimentício, principalmente da farinha d' água; uma prática tradicional da comunidade. Veja-se a fotografia:



Figura 7: Casa de fazer farinha.

Fonte: Silvana Gonçalves, agosto de 2016.

Acentua-se que esse povoado possui, ainda, um Posto de Saúde, fruto de muita luta contra o governo municipal, que prometeu contribuir. Então, os moradores construíram o posto, “para que ficasse mais fácil pro poder público pagar os profissionais pra trabalhar e dar a medicação e foi quando nós fizemos a nossa parte, mas eles não fizeram a deles”, expõe seu Juscelino Gonçalves. Mas, atualmente, o posto de saúde começou a funcionar, conforme pode-se observar, novamente, em sua fala:

E nós, hoje em dia, contamos com dois (02) técnicos de enfermagem, inclusive a moça que trabalha lá, ela é filha aqui da comunidade e o outro rapaz é lá de Cametá. E nós temos, também, um (01) enfermeiro, uma (01) agente comunitária, né; um (01) agente administrativo, que cuida lá da papelada lá do posto e também temos só uma (01) pessoa de serviços gerais lá. Agora nós estamos aí na luta junto com o poder público, que hoje em dia tudo é através de muita luta, não é uma coisa muito fácil chegar numa comunidade quilombola. Qual é a nossa luta agora, pra que esse quadro seja um pouco mais ampliado, do que há de possível e necessário pra comunidade? Um (01) dentista ou uma (01) dentista, lá que seja, um (01) médico ou uma (01) médica, isso aí tá

⁶ A casa de farinha é composta de um sistema de ralação, sistema de prensagem e forno. É um engenho muito comum na região da Amazônia, construída quase sempre com a matéria prima da natureza e pelos próprios trabalhadores.

precisando lá no posto. E mais uns profissionais, por exemplo, uma vigilância. (Juscelino Soares Gonçalves, maio de 2017).

É possível perceber, na expressão e na fala do morador, sua revolta, pois os governos municipais pouco têm atendido a comunidade. As conquistas alcançadas têm sido fruto de muita luta comunitária e coletividade. A seguir, uma iconografia feita por uma artista local expressa a estrutura socioespacial de Porto Alegre com mais clareza, a fim de possibilitar a percepção de outros espaços não abordados.



Figura 8: Iconografia da comunidade de Porto Alegre.

Fonte: Leila Borges, 2017 - moradora da comunidade.

Concebe-se, na imagem acima, ainda, uma arena de futebol próxima ao igarapé, onde as crianças costumam brincar diariamente. Também, pode-se captar na parte inferior da figura, do lado direito, a igreja evangélica quadrangular; e, ao fundo, a Igreja Assembleia de Deus, no centro, ao lado do cemitério da comunidade; e, em verde a imensa área de floresta, onde estão as propriedades dos moradores, juntamente com suas práticas de trabalho; costumes rotineiros que estão relacionados à agricultura, na plantação e na criação de animais, como aves e porcos. Abaixo, uma das casas que são feitas para criação de animais:



Figura 9: Casa de criação de animais.

Fonte: Silvana Gonçalves, agosto de 2016.

Entende-se que os próprios moradores constroem seu ambiente e instrumento de trabalho, com matérias primas que são extraídas da própria floresta nativa. Para a construção da casa acima, por exemplo, uma moradora diz que leva cinco dias para ser construída, porque tem que ir na mata, retirar a palha que pode ser das palmeiras⁷ de jupati, de anajá ou de miritizeiro, que já pega no chão; e, depois, tem que cortar o açazeiro, rachá-lo com machado e tirar a paxiba⁸ do açazeiro mais maduro que tiver, porque o novo não tem a lenha dentro, tem muito esterco⁹ e não serve, “a gente racha o açazeiro e vai afincando a cunha¹⁰ pra abrir e tirar a paxiba”, fala de uma das moradoras que é aluna do programa Saberes da Terra (Diário de campo, outubro de 2016).

Como constata-se, são saberes próprios que os moradores vão adquirindo junto à floresta e seus familiares, utilizando para suas práticas de trabalho.

São nos espaços de propriedade dos moradores que se encontram suas vivências de trabalho, lazer, produção alimentar. Logo, a terra, enquanto lugar, denota, nas palavras de Silva (1986, apud Scherer e Oliveira, 2006, p. 258), um espaço complexo de relações de localização determinada, produto do trabalho, ligações que podem ser políticas, culturais,

⁷ As palmeiras são muito comuns na região do Baixo Tocantins, e suas palhas, madeiras, frutos são usados na construção de pontes, casas de moradia, de criação de animais, escadas, viveiros para a produção de mudas, canteiros de horta etc. Dos seus frutos podem ser feitos compostos orgânicos para adubação e plantio, artesanatos etc.

⁸ Paxiba: nome popular dado pelos moradores à madeira que é retirada de dentro da palmeira do açazeiro.

⁹ Esterco: é o nome dado a uma branca que tem dentro das palmeiras que ainda não estão maduras.

¹⁰ Cunha: nome dado por eles a um pedaço de madeira fino que serve para abrir o açazeiro e tirar a paxiba.

afetivas, religiosas, de trabalho, portanto esse espaço, a terra, tem um valor cultural para os povos que dela vivem. A seguir, alguns conhecimentos sobre a cultura da comunidade.

1.7.2 Saberes, práticas culturais e agrícolas dos moradores.

Neste item de diálogo, procura-se conhecer com mais empenho a realidade da comunidade tradicional de Porto Alegre e apresentar sua origem, saberes, práticas culturais e agrícolas.

Ressalta-se que se trata de uma comunidade de negros, reconhecida através da titulação de Associação dos Remanescentes de Quilombos de Porto Alegre. Nesse caso, são negros que tentam, com muita resistência, manter seus valores culturais, tradições de trabalho etc, através de diversas manifestações.

A origem da comunidade sucedeu-se com os negros que fugiam do regime da escravidão e procuravam lugares distantes para viver, e assim formarem seu lugar. Neste contexto, os primeiros moradores foram das famílias Soares, Moraes e Gonçalves, conforme denota a fala do senhor abaixo:

Olha, é assim, no final do século XVIII, início do Século XIX, período aí da escravidão no Brasil, aí muitos negros fugiram da escravidão e procuravam lugares mais distantes pra viver, então, os primeiros negros fugindo desta triste realidade que aconteceu; aí eles chegaram até Porto Alegre, nossos antepassados criando este lugar, se organizando e viveram muito tempo neste lugar aqui (...) isso aí vai passando de um pra outro. Olha, sobre os primeiros moradores, passaram por aqui Martinho Soares, passaram por aqui Paula Soares (minha avó), Eginho Soares, passaram por aqui Domingas de Moraes, que é a mãe do meu pai, morreu aí com 105 anos. Foram vários que passaram...dona Eugenia Gonçalves. É, assim, essa terra vai passando de pai pra filho e por aí vai, entendeu? Agora, porque que a nossa terra, ela não pode ser vendida, porque faz parte da nossa cultura, da comunidade, vai passando de pai pra filho, de filho pra filho, e por aí vai. (Juscelino Soares Gonçalves, maio de 2017).

Segundo presenciou-se, a partir da fala do líder comunitário, fica visível que esse espaço foi resultado de uma apropriação de terras devolutas, através de uma ocupação migratória, numa organização que foi se dando com as ações familiares, transformando, assim, o ambiente. Então, são terras que vão passando, atravessando diversas gerações familiares e acabam se constituindo como fenômeno cultural.

Salienta-se que a comunidade é constituída de trabalhadores rurais, sujeitos que trabalham na agricultura familiar com a produção da multicultura; e vivem em meio a uma diversidade sociocultural-territorial, cultivando uma variedade de produtos, como: a mandioca, o arroz, o milho, a melancia, o abacaxi, o cupuaçu, a pimenta do reino etc., que

servem tanto para a subsistência como para o comércio. Abaixo, as culturas mais usuais de plantio e produção.

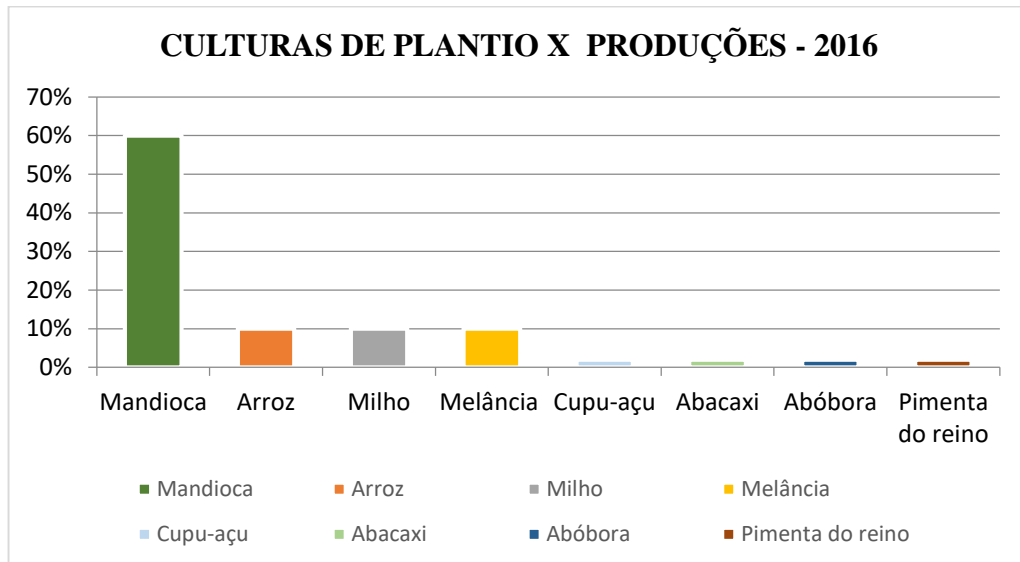


Figura 10: Culturas de plantio x produções em 2016.

Fonte: Pesquisa dos alunos do PPCST na comunidade – Portfólios dos professores.

A partir do gráfico, pode-se observar como é forte o monocultivo da mandioca, prática econômica, cultural e agrícola que se mantém ao longo das gerações, tendo maior expressividade com a produção da farinha d'água, farinha de tapioca, tucupi, crueira, tapioca branca, jambu etc. A esse respeito, pode-se observar na fala do morador:

Os primeiros moradores da localidade viviam da agricultura familiar, essa prática é muito antiga aqui. Os primeiros moradores viviam do cultivo da cultura da mandioca, do arroz, do milho, da melancia, que eles viviam pra comercializar uma parte e mais para sua subsistência e dava, porque era menas gente aqui, até porque não havia muito a necessidade de tá levando o produto, porque na época não tinha uma estrada boa, era mais num caminho de pé [...] e a forma de trabalho [...] a gente aprendia com a família. Hoje em dia, a gente continua aprendendo com os familiares como produzir a farinha, e já vai aprendendo também outras técnicas que podem facilitar nosso trabalho. (Juscelino Soares Gonçalves, maio de 2017).

Diante do exposto, a agricultura familiar é uma técnica cultural e agrícola tradicional, são saberes que vêm do trabalho do manejo e das técnicas de plantio, colheita, produção e de uma forte relação com a natureza, que são repassados de pai, mãe, avô avó, para filho, filha, neto, neta etc. Gerações familiares que mantêm uma prática de mais de 100 anos, usual dos negros fugidos da escravidão. Existem, ainda, algumas crenças que se verificam em torno do

trabalho agrícola. Hábitos que são cultivados pelos mais antigos e que os mais jovens ainda mantêm. À exemplo, da crença de que a lua direciona a época de plantio, colheita, podagem etc.; a saber, “o plantio e a colheita só podem serem feitos durante a lua crescente, para serem produtivos para os moradores e não se pode podar a planta na lua cheia, pois ela suga a seiva da planta e mata ela”. (diário de campo, outubro de 2016). Costumes, também, como não ir para o campo quando se está de preceito, pois, senão, a mandioca não germina ou a farinha queima. E, ainda, as rezas que são realizadas em família para que o plantio tenha êxito etc.

Todavia, também vê-se as técnicas de trabalho sofrendo algumas modificações em suas práticas culturais e agrícolas, ressignificando-se, sem, no entanto, deixar de existir, ou seja, não perdendo seu caráter cultural.

Cunha (2001) expõe que o saber tradicional inclui aprendizagens, técnicas e inovações, não é um produto acabado de armazenamento do passado, e mais, que não perde seu caráter tradicional ao se ressignificar. Por isso, não é o que é antigo que é tradicional nesse saber, mas a maneira como ele é utilizado pelos sujeitos. São saberes que podem ser usados para se criar e inovar. Neste sentido, podem ser fortalecidos e ressignificados para não se perder no tempo, deixando de existir.

Uma das alunas do PPCST apresenta o manejo da mandioca, da época de seus pais e de como, agora, ela e sua família realizam essa prática cultural e agrícola:

Quando eu via meu pai colocando a mandioca de molho e ele esperava até 7 dias pra poder descascar, porque era o tempo que levava pra ela amolecer. Quero dizer que eu aprendi com ele, fazia desse jeito também, foi assim que aprendi Mas, hoje em dia, nós não descasca mais, com três dias de molho nós raspa e a farinha sai muito mais gostosa porque os nutrientes que têm na casca não se perde tudo. Outra coisa que mudou é que antes agente ralava com um ralo a mandioca, hoje em dia, a gente usa um gerador que a gente adaptou onde a gente só joga a mandioca e ela já sai toda triturada. (Aluna “D” do Programa, 28 anos, junho de 2017).

Observa-se, na fala da aluna, uma tendência a criar novas formas de manejo e instrumentos de trabalho que favoreçam uma boa produção, e, mais ainda, que permitam uma facilidade no preparo da farinha. Nesta ótica, Saviani (2000) expõe que o homem cria e recria condições de existência, ao procurar novas formas de atuar diante da sua realidade, através do trabalho. Sobre isso, observe-se, na figura abaixo, a máquina construída pelos moradores para triturar a mandioca, diminuindo o trabalho manual que, antes, era realizado com um ralo.



Figura 11: Máquina de catitu ou gerador – usado para triturar a mandioca.

Fonte: Silvana Gonçalves, agosto de 2016.

Como se apura, é possível ver-se, nessa comunidade, tradições e diversas manifestações culturais que se vislumbram nas práticas diárias dos moradores; saberes próprios do homem do campo.

Seguindo adiante, sobrealça-se que o samba de cacete e a capoeira, praticados pelos moradores do povoado, são outras formas de manifestação cultural, ligadas à cultura negra e ao trabalho agrícola. Contemple-se na fala do morador:

O Samba de Cacete é uma cultura que muito alegrava o negro diante de tanta trabalhadeira que tinha, e era uma forma de diversão. Então, claro que eles não tinham acesso a instrumentos musicais modernos, como tem hoje em dia. Então eles faziam, pegavam o que tinha. Se tinha um cipau, um couro de viado, eles usavam pra fazer seu próprio instrumento, pra fazer a sua dança, a sua forma de diversão, né? E essa cultura permaneceu por muito tempo, e ainda continua hoje [...] de pé. Nós, aqui na comunidade, ainda mantemos essa cultura como forma de resistência da cultura negra, embora poucos jovens participem. Mas, nós os adultos, a gente ainda tenta manter. É assim, se a gente vai iniciar um roçado ou capina, a gente joga, ou o samba de cacete ou a capoeira pra se animar, pra começar o trabalho duro. (Juscelino Soares Gonçalves, maio de 2017).

Percebe-se que a cultura negra na comunidade, através da capoeira e do samba de cacete, vem tentando resistir ao esquecimento, pois é vivenciada frequentemente pelos

sujeitos como prática de lazer, exibindo-se em torno do trabalho agrícola, como forma de resistência e valorização cultural.

Sabe-se que a cultura africana chegou ao país, em sua maior parte, trazida pela escravidão, na época do tráfico de escravos africanos. O povo brasileiro se construiu sob a influência das culturas negra, europeia e indígena, de forma que, características de origem africana na cultura brasileira encontram-se, em geral, mescladas a outras referências culturais; mesmo que, durante o século XIX, a matriz cultural de origem europeia tenha sido mais valorizada no país e as manifestações culturais afro-brasileiras tenham sempre sido desprezadas, não incentivadas e, algumas vezes, até perseguidas.

Isto posto, faz-se importante que as comunidades tradicionais de negros mantenham essa forma de expressão humana/territorial e cultural como forma de resistência, preservando os valores, crenças, identidade e saberes dos negros e negando a compreensão de simples movimentos folclóricos. Essas práticas culturais têm encontrado novas formas de levar a cultura negra a vários espaços sociais, resistindo ao tempo e buscando novas formas de resistência. Como exemplo, o grupo de jovens da quadrilha junina “Os guerreiros do quilombo de Porto Alegre”. Uma forma que os mais velhos e o líder comunitário buscaram para incentivar o envolvimento dos jovens com a cultura negra, através de cantorias que têm mensagens de resistência com a valorização do negro. Eles se apresentam durante o mês de junho e julho nas comunidades próximas, com cânticos próprios dessa cultura.

Uma moradora do lugar revela a importância de se manter as tradições:

Olha, antigamente a gente tinha a ladainha que era uma reza em latim, que se fazia na época, então isso era muito forte porque a pessoa entendia que em primeiro lugar era colado Deus. Em primeiro lugar Deus pra ajudar no trabalho totalmente pesado. E dava certo, vinha uma linda roça. (Diário de campo, janeiro de 2017).

Os moradores ainda praticam o mutirão e a combina como tradição. Note-se na fala abaixo:

O mutirão que a gente faz é um trabalho em conjunto, exemplo, vamos fazer um trabalho de plantio de roça, uma capina, vamos fazer uma farinha. Faz aquele mutirão, reúne um bocado de família e vai fazer o mutirão lá pra prantar, roçar; nós, por exemplo, sábado passado, dia oito, nós fizemos um mutirão de limpeza da comunidade e do igarapé. É, assim, todo mundo se ajuda, o convidado também. É pra se convidar pessoas para se fazer o trabalho, por exemplo, vamos convidar tantas famílias para se fazer o roçado, o plantio da mandioca, o convidado de capina. Tudo voltado para o trabalho. (Juscelino Soares Gonçalves, maio de 2017).

Como se vê, as famílias ainda tentam manter práticas coletivas e comunitárias, como o mutirão e a combina, técnicas que representam trabalho em grupo e ajuda mútua. Um

costume cultural de mobilização comunitária entre as famílias para a realização de atividades que demandam mão de obra acima da capacidade familiar. Nesses mutirões, por exemplo, os grupos se organizam para preparar as áreas de roça, realizar um esforço para eventos comunitários, como construir um barracão e ajudar a preparar as festas religiosas.

As festas religiosas também são outras formas de manifestações culturais e sociais presentes na comunidade. Ela é constituída por moradores da igreja católica e da igreja evangélica, que, de acordo com uma pesquisa realizada pelos alunos do PPCST, compreende 60% dos moradores da comunidade; logo, sobrepondo-se à religião católica.

A igreja católica, enquanto manifestação religiosa, realiza três festividades durante o ano; a saber, a Festividade de Santa Maria, que acontece no mês de maio, dedicada às noivas; a Festividade de São Raimundo Nonato, no mês de agosto; e, a Festividade de Nossa senhora da Conceição, em dezembro, padroeira da comunidade. Esses eventos incluem as seguintes atividades, segundo os moradores do lugar: No festejo das santas acontece o círio, as novenas e a procissão. A festa do santo inicia com a levantação do mastro, as novenas e a procissão. Percebe-se, assim, que é uma tradição do lugar, trazida por gerações. A figura 12 a santa padroeira da comunidade.

Como vislumbrado, o povoado é de muitas tradições e vivências simples, próprias do lugar, onde ainda se pode ver as famílias reunidas na frente de suas casas, descascando a mandioca, conversando; os banhos e brincadeiras no rio; o preparo do pescado na beira do igarapé; as portas das casas abertas e o costume rotineiro de trabalhos coletivos. Não há índices visíveis de violência, drogas, prostituição; apenas um bar que só funciona aos finais de semana. Os moradores não são expostos a grandes barulhos de festas, apenas no período das comemorações dos santos. As práticas de lazer se confundem com as práticas de trabalho e manifestações culturais, através de uma riqueza de saberes e relação com a natureza.



Figura 12: Imagem da Santa de Nossa Senhora da Conceição.
Fonte: Silvana Gonçalves, setembro de 2016.

Diante disso, procura-se descrever a comunidade no intuito de se obter uma compreensão a respeito dos saberes, das práticas culturais e agrícolas presentes na mesma. Costumes, vivências e crenças que precisam ser entendidas num contexto educacional.

Dessa forma, o estudo teve como propósito perceber o outro, o jovem camponês em seu contexto cultural, social e do mundo do trabalho agrícola. Pois, “O campo mantém particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas que o diferenciam de qualquer outro espaço social e produtivo” (BRASIL, 2008, p. 40).

A seguir, para situar teoricamente o leitor, apresentou-se os conceitos e traçou-se uma linha de raciocínio dialógica entre os autores que dialogaram com esta pesquisa, apresentando, dialeticamente, nessa jornada acadêmica, as categorias de estudo e os conceitos que nortearam toda essa tessitura de pensamento.

CAPÍTULO II

2. OS CONCEITOS QUE NORTEIAM A PESQUISA

Adquirir conhecimentos não é bastante,
É bastante aprender a fazer;
Como, aprender a plantar e criar;
Mas, para isso temos que aprender muita coisa ainda;
Mas, com a ajuda dos nossos professores nós vamos conseguir muito
mais;
Meu sonho no programa é conseguir saber como fazer o manejo melhor
da mandioca e melhorar minha farinha e a minha comunidade;
E no final pegar o meu diploma.
(Aluna do PPCST/Porto Alegre, 2017).

Iniciando este estudo, a fala da aluna do campo expõe a educação significativa para ela, permitindo refletir sobre uma proposta destinada a um modelo educacional para as populações desse espaço sócio/cultural territorial, de modo a construir e/ou fortalecer os saberes e práticas que vêm das relações sociais e agrícolas do campesino, numa perspectiva de educação libertadora.

Dialogando neste sentido e em torno do objeto de estudo desta abordagem, precisa-se situar o leitor sobre alguns conceitos centrais, marcados aqui, que estão diretamente relacionados com a formação e os saberes do aluno do campo, tornando-se categorias principais de enfoque e de análise nesta pesquisa. Categorias que, ao longo do trabalho, apareceram e se fortaleceram nas vozes dos sujeitos, isto é, o campo falando por si só. Tal estudo se efetuou de modo espontâneo, e não fechado, limitado, em que os conceitos possibilitaram enriquecer a abordagem e triangular as análises afim de inferir alguns resultados por ora conclusivos.

Ocupou-se, portanto, de pontuá-los segundo o referencial teórico de onde se falou, pois, os estudos no campo das ciências sociais e humanas são bastante amplos, portanto, muitas explicações têm sido feitas em torno do currículo e da educação do campo.

Passar-se-á, então, a expor, dialogicamente, um diálogo sobre a educação do campo; um currículo escolar crítico, através de autores desta linha de posicionamento, que vinculam uma proposta curricular desalienadora, no conceito de cultura, saberes locais e tracionais, sem incorrer numa compreensão diferente da qual se está discutindo o caráter de educação, trabalho e emancipação.

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E PERSPECTIVAS PARA ESSES POVOS.

Para iniciar o diálogo em torno do conceito de educação do campo, far-se-á, antes, uma breve reflexão sobre a Educação. Iniciar-se-á dizendo que a educação, no sentido geral, é

uma experiência acumulada por diferentes sujeitos, referenciando-se nas relações sociais, na vida prática de cada indivíduo e nos contextos históricos em que está inserida; enquanto que a educação sistemática escolar demanda de um processo de organização e sistematização dos conhecimentos na formação humana.

Aranha (1996) exprime sobre a experiência da educação geral:

Ao produzir técnicas usadas por outros homens e inventar outras novas, a ação humana se torna fonte de idéias e, por isso, uma experiência propriamente dita. A noção de experiência não se separa do caráter abstrato da inteligência humana, pelo qual pode ser superada a vivência do aqui agora, passando a existir no tempo. (ARANHA, 1996, p.p. 14-15).

Desse modo, a educação, no âmbito geral, se consolida na vida do homem; mas, o tempo é um fator determinante para a superação de tal conhecimento. E isso acontece, na medida em que o próprio homem busca novas experiências para atuar no seu tempo presente, de forma que as mesmas não se separem da inteligência humana, mas, juntas, transformem a vivência das relações sociais em uma prática do seu cotidiano. Assim:

A educação não é a simples transmissão da herança dos antepassados, mas o processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho. [...] O ato pedagógico pode, então, ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto no nível do intrapessoal como no nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos, visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida” (ARANHA, 1996, p. 50).

A Educação no Brasil e na Amazônia é recheada de experiências humanas, onde os homens, ao longo da história, vêm construindo relações de trabalho, em que os conhecimentos diversificados e as suas práticas estão presentes, tanto na vida subjetiva quanto na objetiva e coletiva, da qual resulta a educação, a política, a economia e a cultura.

Neste cenário, de construção e lutas sociais humanas, temos os povos do campo, que têm se organizado na iminência de lutas por políticas públicas que beneficiem um espaço sócio/cultural territorial. Tais embates não têm sido fácil, mas tem se apresentado pertinente, uma vez que, diante das condições de desamparo e/ou falta de atenção dos governos, numa sensação de abandono, muitos grupos têm se mobilizado pela construção de um novo projeto nacional, com a proposta de que a educação do campo contribua para recolocar a importância do meio rural na agenda política do país.

Neste contexto, surge o movimento político “Por uma Educação Básica do Campo”, assumindo o compromisso de discutir e levantar a bandeira da educação para essas populações, enquanto política social, pelo direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação, numa luta por práticas inovadoras e sérias que estejam atreladas ao movimento social e cultural do campo. Ações em que o governo não poderá mais ficar surdo a esse movimento, tão pouco os professores, os pesquisadores, as políticas públicas, os currículos, a gestão escolar e a formação de professores. (KOLLING, NERY e MOLINA: Coleção por uma Educação do Campo nº 1, 1999).

Tal compromisso repercutiu na I Conferência Nacional: Por uma educação do campo, em Luziânia (GO), entre os dias 27 e 30 de julho de 1998, com entidades promotoras como: O Conselho Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). A conferência aconteceu após um processo de vários encontros estaduais, em que diversas instituições e movimentos sociais que trabalham com a educação no meio rural se organizaram para trocar experiências e compartilhar as problemáticas mais comuns entre eles. Foram momentos de avaliar várias propostas e experiências educacionais existentes na área rural da educação básica e profissional e modalidade de jovens e adultos, pensando em um novo projeto nacional educacional para o campo; resultando, assim, na reflexão da ideia de uma discussão de Educação do Campo que difere da cidade.

Nessa lógica, a proposta “Por uma educação do campo” não repercute apenas na dimensão educativa, mas diz respeito a uma política nacional de inclusão, em que as populações camponesas sejam respeitadas quanto aos seus direitos históricos, sociais, políticos, culturais e territoriais.

Para Fernandes (2002), a Educação do Campo é um conceito que delimita um território teórico, em que o posicionamento é defender o direito que um povo tem de pensar o mundo a partir do espaço onde vive: da terra em que pisa, desde a sua realidade. É necessário intensificar a luta, pois, ainda prepondera um padrão educacional que nega o campo como território de diversos saberes e que homogeneiza a diversidade cultural.

No Brasil, a realidade da educação escolar institucional teve sempre sua direção voltada para um currículo destinado à zona urbana, ou seja, para a cidade, do qual os processos de organização e sistematização dos conhecimentos atendiam a um público visto como “hegemônico”, em que as experiências do cotidiano e a realidade explícita eram desprezadas, no âmbito do currículo escolar, por fazerem parte de um ensino tradicional, promovendo, nesse

sentido, uma educação excludente e elitista, com especificação de conhecimentos voltados para a política e a economia, ignorando, desta forma, as experiências dos sujeitos, principalmente, do campo.

Kolling, Nery e Molina (1999) expressam uma razão para esse tipo de posicionamento, quando afirmam que:

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasado e fora de lugar, no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção [...] nessa lógica não haveria necessidade de políticas públicas para essas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade e/ou diante de pressões sociais. A situação da educação no meio rural retrata bem essa visão. (KOLLING, NERY e MOLINA: Coleção por uma Educação do Campo nº 1, 1999, p.21).

Para esses autores, a tendência dominante tem marcado a exclusão de boa parte da sociedade brasileira, em relação à educação formal, já que, considera, ainda, o campo como lugar atrasado, fora do projeto de modernidade; havendo, portanto, um receio por parte da burguesia de que o campo substitua o espaço urbano; por isso, a imposição da ideia de extinção tanto dos camponeses quanto dos indígenas.

Todavia, esse tipo de pensamento, aos poucos, vem sendo combatido. A luta “Por uma Educação do Campo” reafirma a existência deste, legitimando o enfrentamento por políticas públicas educativas específicas, na qual é necessário um projeto de educação para essas populações do campo, apropriado para quem neste reside, uma vez que há milhões de camponeses com idade escolar diversas, que trabalham, têm tradições, ligação com a terra, relações sociais e culturais familiares, saberes próprios, identidade cultural. Um indivíduo, então, que tem o direito de permanecer em seu território, com qualidade social política e cultural, não tendo, portanto, que se deslocar do seu espaço de vivências para ser incluído nas políticas sociais. É preciso que esses direitos cheguem até ele.

Para Caldart (2002), os povos do campo são:

Quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, entre outros. Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinto do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar-se em família e em comunidade, no trabalho e na educação (CALDART, 2002, p. 30).

No Brasil, a datar da década de 90, a educação do campo começou a ser instituída nas diferentes esferas políticas, como na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96), ao estabelecer, no Art. 28, cláusulas, permitindo ajustes que levem em consideração as especificidades da vida do campo, no âmbito organizacional, e as propostas metodológicas e curriculares. Também, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), através da Resolução CNE/CEB Nº. 01, de 03 de abril de 2002, representou um novo marco nas políticas públicas da educação do campo. As aprovações das Diretrizes Operacionais apontam as proposições legais para essa educação nos seguintes aspectos:

Mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades e suas organizações para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e prioritariamente, da escolarização em todos os níveis;

Contribuir na reflexão política pedagógica da educação do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo. (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, Ibid. p.12).

Esse marco legal pode ser considerado fruto de muito engajamento e articulações dos movimentos sociais e das organizações populares. Para Kolling, Cerioli e Caldart (2002):

O processo da Conferência Nacional no Brasil mostrou a necessidade e a possibilidade de continuar o movimento iniciado. De lá para cá, o trabalho prosseguiu em cada estado, através das ações dos diferentes sujeitos, da articulação e através de encontros e de programas de formação de educadores e educadoras. Uma conquista que tivemos no âmbito das políticas foi a recente aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p. 12).

As discussões, tanto da conferência quanto das políticas públicas, foram exitosas para essa educação, franqueando, com isso, espaços para que os sujeitos pudessem refletir sobre a educação, enquanto uma das condições de melhorias para sua organização social, tendo em vista o crescimento da própria existência humana no espaço envolvido; reconhecendo as diversidades de identidades de cada um, com a organização e construção de políticas públicas pensadas e idealizadas para as pessoas que vivem no campo, com ritmos de vida bem deferentes.

No entanto, o que se tem assistido, ao longo do tempo, é que a inclusão dos povos do campo, no texto da Lei, não tem significado garantia de recursos e atenção ao desenvolvimento de um projeto de educação do campo.

Precisa-se continuar resistindo a esse modelo alienador educacional, lutando por uma educação do campo, enquanto direito social, que garanta o exercício da cidadania no sentido integrado, efetivo, reconhecendo as capacidades dos sujeitos e suas diferentes experiências, norteadoras das práticas do cotidiano, extinguindo o preconceito que marcam, historicamente, as populações do campo. Nessa conjuntura, Kolling, Cerioli e Caldart apontam que:

É necessário e possível se contrapor à lógica de que a escola do campo é pobre, ignorada e marginalizada, numa realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens condenados a um círculo de vícios: sair do campo para continuar a estudar, e estudar para sair do campo. (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p.13).

Logo, as lutas dos trabalhadores por uma educação específica à cultura do aluno do campo precisam ser fortalecidas cada vez mais, contrapondo-se à lógica capitalista, que vê a escola do campo como inferior, pobre, ignorando e marginalizando os sujeitos de diversas idades, no que diz respeito aos seus conhecimentos e formação escolar. Inculcando, portanto, a ideia de que esse sujeito tem que sair do campo para estudar, impondo uma cultura da cidade que contraria as experiências de vida do campo.

Entretanto, há de se realçar a força que vem do campo, que precisa apenas da possibilidade desse camponês adquirir condições de obter formação que possibilite sua vivência digna; trabalhando, produzindo, desenvolvendo seus espaços e construindo relações para o exercício da cidadania. Nessa situação, quando se diz “por uma educação do campo”, está-se afirmando a necessidade de duas lutas combinadas; a saber:

[...] pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo, e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura, e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da educação popular e da pedagogia do oprimido. (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p. 13).

Essas duas lutas refletem uma nova forma de se fazer do ensino um instrumento na vida humana, pois, além de ampliar a escolarização dos sujeitos, exige-se uma escola que, pedagogicamente, considere a história de vida de cada indivíduo, a cultura, o trabalho, abraçando as causas sociais de homens e mulheres, sujeitos do campo, dentro de uma perspectiva de relação educativa e práticas de experiências das pessoas, voltadas para a emancipação política humana.

Na Amazônia, a educação do campo tem sido marca dos movimentos sociais, tais como: camponeses, trabalhadores rurais, sindicatos, associações de pescadores artesanais, ribeirinhos, movimentos religiosos etc., que ampliaram a participação significativa nas políticas públicas, dentre elas, a educação reconhecida como primordial para elevar o desenvolvimento social e econômico dos sujeitos do campo, que pelas suas próprias experiências, constroem e reconhecem seus conhecimentos de acordo com suas necessidades e realidades concretas.

Refletindo o espaço Amazônico e a educação do campo, percebe-se que as dificuldades vivenciadas por esses povos são grandes, por ser um ambiente diversificado e complexo, ou seja, os lugares, as distâncias e a forma administrativa, tanto do estado quanto dos municípios, não conseguem atingir a toda população, principalmente do campo, onde as pessoas vivem, trabalham, produzem, comercializam e buscam a sua própria sustentabilidade no seu meio rural.

Mas, é preciso persistir e buscar alternativas que venham contemplar as populações do campo, pois estas são um patrimônio material e cultural, que têm um acervo de conhecimentos e experiências culturais, sociais e de práticas de trabalho muito importantes; precisando, ainda, exigir dos governos políticas educativas para viverem bem, tendo uma educação de qualidade que eleve o patamar do seu universo cultural, complementando seus conhecimentos, tendo em vista a melhoria das práticas de trabalho e de qualidade de vida, uma vez que os saberes possibilitam crescimento e eficiência na organização social dos homens, transformando-se numa nova realidade.

Os povos amazônicos já vêm se construindo através dos movimentos organizados e lutas políticas para o campo, procurando estreitar as relações de campo-cidade, numa visão diferenciada de currículo, conhecimento e formação humana, pautada nas experiências de vida e os valores explícitos pelas práticas sociais do seu contexto histórico.

Dessa forma, Caldart expõe que:

[...] Educação do Campo é um conceito em construção, que já pode configurar-se como uma consciência de mudança, como uma categoria de análise da situação ou das práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo. Há práticas sociais, políticas que configuram essa categoria de análise – Educação do Campo – e que tem como sujeitos, protagonistas os movimentos sociais camponeses. Uma prática social ainda em processo de construção histórica. (CALDART, 2012, apud ARROYO, 2015, p. 02).

Então, como se observa, o próprio termo “Educação do campo” já consiste em uma consciência de mudança, uma percepção social diante da realidade do sujeito do campo. Uma

prática social em construção, em que os movimentos sociais saem na frente, refletindo as condições de vida, de trabalho e de mudanças que sejam compatíveis ao modo próprio de cada homem e mulher que integram a Amazônia. E, educar numa perspectiva transformadora os diversos povos, no espaço amazônico, é também reconhecer suas identidades culturais, locais e regionais como algo específico e dinâmico de cada ser.

O propósito da educação é a consolidação de conhecimentos diversificados, incluindo os sujeitos no ambiente escolar, numa formação de vivências das diferenças e do respeito mútuo entre todos, pois o sentido verdadeiro do ato de educar é possibilitar um diálogo de conhecimentos, baseado na autonomia e no compartilhamento de saberes entre os homens para que estes sejam capazes de atuar na própria realidade, uma vez que, durante muito tempo, o acesso à educação aos sujeitos camponeses foi negado ou colocado em segundo plano, sustentado na concepção de que quem lida com a terra e trabalha na roça não precisa de muito ensino. (CALDART, 2002).

A educação pensada no contexto do movimento social diferencia-se muito do modelo de educação rural, estabelecido pelos governos, pois a educação do campo é construída e problematizada junto com os sujeitos do campo, uma vez que propõe pensar na verdadeira realidade que os cercam, sustentada pelas experiências vivenciadas por eles; permitindo, deste modo, condições para que possam intervir no lugar onde desejam viver e produzir as suas existências.

Seu currículo valoriza o trabalho como prática social e princípio educativo, considerando, aqui, o trabalho como produção da existência humana na relação com a natureza, num processo de humanização de homens e mulheres.

Essa perspectiva de educação tem se constituído como imposição de um modelo urbano, descontextualizado e passivador de indivíduos. “Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo”. (CALDART, 2002, p. 27).

Dentro dessa reflexão, destaca-se o conceito de educação do campo que está sendo discutido:

Uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculado à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. [...]. (CALDART, 2002, p.26).

Assim, a educação do campo está envolvida em um processo mais amplo que não compreende só o sistema educacional, como fez durante muito tempo, em que a educação rural

preocupava-se apenas com a adaptação curricular; mas visa discutir a situação daqueles que vivem e sobrevivem nesse espaço em seus diferentes aspectos. Logo, deve ser pensada e trabalhada como uma política pública, uma vez que esses sujeitos reivindicam e lutam por diversos direitos que lhes foram historicamente negados.

Pensar em desenvolver uma educação “no” e “do” campo, que contribua para a formação de homens e mulheres, significa pensar políticas que garantam o direito de trabalhar e estudar no seu lugar de vida satisfatoriamente, o que denota construir um paradigma solidário e sustentável nas relações entre educação e os demais aspectos culturais e produtivos desses povos.

Pensar no campo não como um lugar de atraso e preconceito, mas um espaço, de vivência e tradição, produtivo e com um potencial que nele habita. Portanto, uma educação que supere os preconceitos e contribua para a melhoria da qualidade de vida desses povos.

Torna-se, ainda, necessário frisar, que o reflexo de uma educação urbana, através de um currículo urbanocêntrico, é sentido pelo homem campestre, que percebe que o conhecimento é alheio à sua realidade, ao seu contexto histórico e ao mundo do trabalho. Sem conhecimento próprio e adequado para esse espaço, os sujeitos ficam à mercê do desenvolvimento do progresso e da melhoria da qualidade de vida. Por isso, a discussão que permeia o meio social consiste na luta e retomada dos espaços sociais por esses agentes de transformação, que vêm, paulatinamente, reconhecendo que há diferenças entre as formas de adquirir conhecimentos, e que estes podem ser aplicados às práticas sociais, sobretudo no trabalho do campo.

Nesse âmbito de afirmação de uma educação diferenciada, enquanto projeção da ação humana na atualidade, esse conhecimento é reconhecido como um dos elementos primordiais na organização social dos homens, nas práticas de trabalho e nos processos de aprendizagem, meio pelo qual são produzidos bens materiais, que têm uma importância significativa para a vida desses sujeitos e o espaço onde estão inseridos.

Nesse bojo da luta social por uma escola do campo, educar tem sido um dos desafios das políticas públicas no Brasil, considerando que o discurso teórico “escola para todos” não condiz com a realidade em que se vive, pois percebe-se, ainda, que a formação escolar sistematizada tem uma visão urbana provida de progresso e sucesso, além da própria organização da escola, em que o currículo, o planejamento, o conteúdo e os métodos de ensino são direcionados à força de trabalho para o mercado emergente.

Essas questões inquietaram a realização desta pesquisa, fazendo-se analisar a necessidade de rever a educação do campo, que tem sido encarada como um desafio para

educadores, pesquisadores e gestores no cerne das lutas sociais que se contrapõem a essa visão de educação pautada em um modelo urbanocêntrico, que prioriza os aspectos urbanos e marginaliza os aspectos do campo, reduzindo os conhecimentos a simples instrumentos de trabalho, já que o pensamento que gira em torno da educação está dentro da lógica capitalista industrial que apenas almeja a atividade trabalhista, o lucro e o progresso de alguns homens, em detrimento do regresso de muitos setores sociais do campo e da própria cidade.

Por isso, torna-se necessário reconhecer as diferenças existentes entre as realidades que os sujeitos estão envolvidos e, antes de tudo, pensar a educação a partir do contexto histórico de homens e mulheres do campo, respeitando seus valores e estimulando a criatividade e experiências acumuladas no decorrer do tempo.

Educar o homem, respeitando seus valores, crenças, atitudes e comportamentos, requer uma postura crítica e consciente de cada homem e mulher, que pelos processos de formação criam laços de relações que se humanizam através da educação, transformando a realidade e o mundo que o cerca. Concordando com Oliveira (2003),

[...] a proposição que defendemos é que só podemos fazer uma educação verdadeiramente emancipadora, em uma perspectiva (r)evolucionária, apenas se sonharmos (com paixão e utopia) na construção de uma escola rural, fruto da identidade cultural dos grupos sociais que estão no campo, na qual a riqueza cultural esteja aliada à riqueza tecnológica, possibilitando, desta maneira, a formulação de um saber-cultura que permita a realização pessoal e humana dos sujeitos do campo. (OLIVEIRA, 2003, p. 104).

Isto posto, a educação do campo que se deseja será uma conquista efetiva, se os sujeitos tiverem uma posição social frente aos debates e às políticas públicas voltadas para a formação escolar diversificada que se tem no Brasil, realidades diversas que requer metas e ações partindo das experiências já construídas nos espaços do campo, uma vez que residem pessoas que, pelos seus conhecimentos, exercem tarefas importantes na pesca, na agricultura, no artesanato, no extrativismo etc.

Soma-se a essas questões, a necessidade de elaboração de conhecimentos teóricos e práticos, pois, para o momento em que se está vivendo, tem uma enorme relevância, não só para o trabalho, a produção, mas também para situar a vida no tempo, refletindo as ações, mantendo relação com a natureza e criando consciência e responsabilidade para a preservação ambiental. Logo, o conceito de educação do campo neste trabalho supõe um ensino de valorização cultural, de consciência e transformação.

No próximo item, irá se esclarecer uma concepção curricular direcionada à educação popular.

2.2 CURRÍCULO ESCOLAR E O PROCESSO DE DES-ALIENAÇÃO¹¹.

De acordo com Pedra (1997), as primeiras tessituras sobre o currículo podem ser encontradas através dos diálogos de John Dewey, com a obra *The child and the curriculum*; Franklin John Bobbitt, na obra *The Curriculum*; e, Ralph Tyler, no livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, que compreendiam que o foco do currículo recaí sobre aspectos diferentes. Dewey, conforme aponta Pedra (1997, p.30), acreditava que a organização sistemática dos conteúdos de ensino estava “na possibilidade que dá ao educador de determinar o ambiente, o meio necessário à criança, e, assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental”.

Pedra (1997) aponta, ainda, que Bobbitt referiu-se ao currículo como um conjunto de coisas que os educandos realizam e experimentam para desenvolver aptidões que desfrutarão na vida adulta. Neste sentido, Bobbit sugeriu que as escolas se organizassem conforme a estrutura de uma empresa, isto é, “[...] especificassem que resultados pretendiam obter, quais métodos usariam para adquiri-los e quais formas de mensuração usariam para verificar os resultados”. (LIMA, 2011, p.53).

Por sua vez, Pedra (2011) também expõe, referindo-se a Tyler, que foi com ele que o currículo passou a concentrar sua importância como caminho para atingir objetivos e fins educacionais. No entanto, ressalta-se que, tal como Dewey e Bobbit, Tyler, parafraseando Lima (2011), também foi influenciado pela ideologia burguesa ao se referir ao currículo escolar. Destaca-se que, embora com apreciações diferenciadas, as abordagens sobre currículo têm o mesmo objetivo, o de ajustamento da escola e seus objetivos à ordem capitalista, tendo como base, a eficiência e a racionalidade.

No Brasil, o princípio da organização curricular pode ser considerado, segundo Lima (2011), por volta de 1920 e 1930, com Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, contrapondo-se ao ensino tradicional e jesuíta, trazendo em seu bojo os ideais da Escola Nova. À vista disso, os programas escolanovistas já delineavam alguns dos elementos - como a democratização do ensino -, que hoje fazem parte do currículo atual, ou seja, é muito mais do que pensar em uma lista de conteúdos, mesmo que com a ótica do liberalismo. Conforme aponta Lima (2011):

Os programas empreendidos pelos escolanovistas, mesmo que pela ótica do liberalismo, podem ser considerados o princípio da organização

¹¹ A palavra desalienador se contrapõe a uma perspectiva de alienação, optou-se por escrevê-la do modo apresentado para dar maior visibilidade ao que se está se opondo neste trabalho, mas no corpus do estudo ela se encontra escrita do modo gramaticalmente formal.

curricular no país, pois já se viam elementos que hoje constam nos nossos currículos, nos quais observamos muito mais que uma mera lista de conteúdos, assim como a preocupação com a democratização do ensino. (LIMA, 2011, p. 59).

Por volta de 1960 (Lima, 2011), o Brasil implementou o carácter tecnicista ao currículo, com a Escola Tecnicista, que refletiu, através do seu programa, os princípios de racionalidade, produtividade e eficiência. Porém, no final da década de 60 e início da década de 70, surgem nos Estados Unidos e na Inglaterra os movimentos que buscam desmascarar as relações de poder e a hegemonia delineada nas práticas curriculares. Aponta Zotti (2008, apud Lima, 2011, p. 63):

No final da década de 60 e na década de 70, desenvolvem-se, nos Estados Unidos e na Inglaterra, estudos no campo do currículo que inauguram a teoria crítica. Os teóricos, críticos à realidade marcada pelas injustiças e desigualdades sociais, empenharam-se em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e apontar caminhos para a construção de uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos.

A Teoria crítica do Currículo traz uma reconceituação do mesmo, destacando, através desses movimentos, os autores que consideram-se-á para embasar os diálogos sobre as práticas curriculares. Dentre eles, destacam-se: Apple (2000), Apple (2006), Apple (2008); Arroyo (2007), Arroyo (2012), Arroyo (2015); Aranha (1996); Caldart (2002), Caldart (2003); Cunha (2001); Freire (1970), Freire (1980), Freire (1996), Freire (2005); Kolling, Nery e Molina (1999); Lima (2011); McLaren (1997); Mézaros (2005); Saviani (1994), Saviani (2000), Saviani (2002).

Nessa acepção, aponta-se que a literatura que se refere ao campo curricular expressa diferentes abordagens que favorecem a compreensão do caminho histórico social curricular como elemento de estudo. Nesta pesquisa, porém, o interesse é a abordagem da Teoria Crítica do currículo, por considerar a proximidade desta com o objeto de estudo investigado, pressupondo convergir por uma desalienação do sujeito; uma vez que busca indagar sobre as relações existentes no campo do saber e da cultura, através de uma construção social. Santiago (1997) apresenta que, no momento atual, é a abordagem crítica de currículo que vem se delineando no debate educacional. Nela, “[...] o currículo é compreendido como construção social e, particularmente, como um projeto de escola, traduzido como situações de ensino que se corporifica nas e com as práticas pedagógicas no cotidiano escolar” (SANTIAGO, 1997, p. 69). Ainda, de acordo com Apple (2006), o currículo relaciona-se com os interesses sociais de

um determinado contexto histórico, e deve ser baseado na dimensão científica, artística e filosófica do conhecimento.

Desse modo, aproxima-se de autores que compreendem o currículo enquanto construção social, por entender que, nas tessituras do fazer pedagógico, o conhecimento é matéria prima da cultura e da sociedade; pois, sujeito a mudanças e ressignificações, em que sua construção não é estática e fechada, mas sujeita a transformações e novos significados de acordo com a dinâmica social e cultural, com rupturas e conflitos por uma desalienação.

As teorias críticas do currículo argumentam que nenhuma teoria é neutra, sem interesse, porque qualquer que seja esta, reflete questões de poder, ou seja, elas não se preocupam com os instrumentos metodológicos para trabalhar um conteúdo, mas com os interesses impregnados na escolha do mesmo. Concordando com McLaren (1997):

Da perspectiva dos teóricos críticos da educação, o currículo representa muito mais do que um programa de estudo, um texto de sala de aula ou um vocabulário de um curso. Mais do que isto, ele representa a introdução a uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. [...] Em geral, os teóricos críticos da educação estão preocupados em como descrições, discussões e representações em livros-texto, materiais curriculares, conteúdo de curso e relações sociais incorporadas em práticas de sala de aula, beneficiam os grupos dominantes e excluem os subordinados. (MACLAREN, 1997, p. 216).

No entanto, é possível refletir que existe uma mediação, entre o fenômeno da escola e do currículo, que se contrapõe às ideologias de poder e controle como possibilidade de resistência. Giroux (1986) ainda expõe que as escolas necessitam ser pensadas:

[...] tanto em termos históricos como atuais, como espaços sociais nos quais os atores humanos são constrangidos e *também* mobilizados. Em outras palavras, a escolarização deve ser analisada como um processo da sociedade, em que diferentes grupos sociais aceitam e também rejeitam as mediações complexas da cultura, do conhecimento e do poder, que dão forma e significado ao processo de escolarização (GIROUX, 1986, p. 89).

Nesta significação, resistir às ideologias dominantes, alienantes supõe considerar o currículo como uma construção de significados sociais e valores culturais, e não como mero instrumento de transferência de fatos e informações, “[...] é o próprio movimento institucional, representado pelo confronto dos valores, dos interesses e das posturas teóricas que vão tomando corpo e se plasmando pelas e nas ações dos sujeitos educadores e educandos” (SANTIAGO, 1998, p. 39). Como se vê, o currículo tem papel primordial na produção do saber, como desalienador do sujeito, mas, se este estiver como possibilidade da resistência de padrões.

Apple (2008), por sua vez, ressalta que a escolha do tipo de conhecimento presente no currículo não é somente uma questão pedagógica desinteressada, mas, também, de natureza política e ideológica. Nas palavras do autor,

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2008, p. 59).

Vale destacar, que a teoria crítica do currículo está pautada na pedagogia crítica da educação, que, segundo McLaren (1997, p. 191), “[...] examina as escolas nos seus contextos históricos e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante”. Assim, ao dialogar com Moreira (2000), aponta-se que no Brasil, entre as décadas de 80 e 90, os ensaios realizados que se opunham aos ideais neoliberais sofreram a influência da Pedagogia Crítica, que, por sua vez era fundamentada nos ideais freirianos. Nesta acepção, Paulo Freire aparece, neste trabalho, com o conceito mais próximo do que se acredita ser a educação e o currículo destinado às populações do campo, pois, Giroux (1997, p. 151):

Também ressalta a importância do pensamento de Paulo Freire para tratar as questões que envolvem a perspectiva crítica da educação: A visão de poder de Freire não apenas sugere uma perspectiva alternativa para aqueles teóricos radicais presos na camisa de força do desespero e cinismo, como também enfatiza que sempre existem falhas, tensões e contradições em esferas sociais tão diversas quanto as escolas, onde o poder pode ser exercido como força positiva em nome da resistência. Além disso, Freire entende que o poder-dominância- não é simplesmente imposto pelo estado, através de agências como a polícia, o exército e tribunais. A dominação também se expressa na forma como o poder, a tecnologia e ideologia se reúnem para produzir conhecimentos, relações sociais e outras formas culturais concretas que, indiretamente, silenciam as pessoas. Ela também se encontra no modo como os oprimidos internalizam e assim participam de sua própria opressão. (GIROUX, 1997, p.151).

Partindo desse pressuposto, vemos que a visão de Paulo Freire dialoga com diferentes questões da realidade e está em constante movimento, além de trazer elementos norteadores para a construção de uma teoria curricular emancipatória e verdadeiramente comprometida com a humanização dos sujeitos. Os seus trabalhos evidenciam uma visão crítica para o currículo, pois analisa o aspecto histórico, político e cultural do mesmo, apontando as ideologias.

Paulo Freire (2005) destaca uma compreensão ampla de currículo que não está necessariamente atrelada ao significado da organização pura de conteúdos programáticos, mas à ideia de relações sociais que são estabelecidas dentro e fora da escola. Contemple-se:

Não reduzimos, por isso mesmo, sua compreensão, a do currículo explícito, a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto idéias, mas como prática concreta (FREIRE, 2005, p. 123).

Arroyo (2015, p. 06), ao se referir ao currículo da educação do campo também dá sua contribuição ao dizer que “os movimentos sociais apontam a necessidade de serem currículos densos em conhecimento e em cultura, valores. A história dos currículos das escolas tem mostrado que às crianças e adolescentes e jovens-adultos lhes são oferecidos currículos pobres em conhecimentos e em cultura e apenas medíocres em habilidades primaríssimas de leitura-escrita, contas, noções de ciências, porém fartos em bons conselhos moralizantes”.

Paulo Freire, ao tratar da Educação Bancária, já denunciava esse modelo educacional maçante, depósito de conteúdos desprovidos de sentido ao aluno, apresentando o que seria a superação desse modelo com a Educação Libertadora, sendo “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente [...]” (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 125), num processo de emancipação do sujeito que passar a enxergar e a transformar a sua realidade.

Arroyo (2012) ainda aponta que tipo de currículo deverá ser implementado para a educação básica e os cursos de formação, devendo, este, fazer uso dos saberes dos movimentos sociais e incorporá-los, destacando o caráter histórico das lutas desses movimentos, dos grupos de coletivos que, se sabem, destruídos pela sua forma de viver.

Os currículos de formação e de educação básica têm a obrigação de incorporar essas histórias desses processos que continuam atuais, persistentes de destruição material do viver, de desterritorialização, de inferiorização, subalternização que os movimentos sociais denunciam. Incorporar esses saberes críticos dessa história. Mas, também incorporar as resistências e os processos de afirmação, libertação-emancipação que os próprios coletivos constroem. Que desde crianças ao chegarem às escolas aprendam a saber-se em currículos que incorporem essa riqueza de conhecimentos, valores, culturas, identidades de que os movimentos sociais são sujeitos, produtores. (Arroyo, 2012, p. 67).

Outro ponto relevante tomado por Paulo Freire é sobre a seleção de conteúdo, em que o autor expõe que é impossível pensar uma prática educativa sem conteúdo, mas evidencia, porém, que é importante os conteúdos estarem voltados para uma visão crítica da realidade. Desse modo, é relevante pensar na seleção de conteúdos programáticos enquanto natureza política, isto é, “[...] tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem,

contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar” (FREIRE, 2005, p. 45). Nesse sentido, a escola tem como objetivo apresentar ao aluno o conhecimento, porém, muitas vezes, essa tarefa não é bem realizada, já que um dos elementos importantes nesse processo é a valorização da cultura que eles têm e que é deixada de lado pela escola.

No próximo item, explicar-se-á mais a relação das práticas culturais e agrícolas, relacionadas à cultura do aluno do campo como possibilidade de um currículo em construção.

2.3 CULTURA, SABERES LOCAIS E TRADICIONAIS DO CAMPO

No contexto atual, com tantas transformações na sociedade da informação e da globalização, é um desafio dialogar em torno da cultura, considerando os saberes locais e tradicionais, especialmente quando estes são práticas culturais e agrícolas do aluno do campo. Muito se fala dos saberes dos alunos, mas pouco produz-se em relação ao seu empoderamento.

Geertz (2008) manifesta o conceito de cultura enquanto uma “Teia de Significados”. “Acreditando [...] que o homem é um animal amarrado à teia [...] que ele mesmo teceu, [...] a cultura como sendo essas teias e a sua análise [...], portanto, uma ciência interpretativa à procura do significado” (p.04). Então, o homem mesmo cria suas condições culturais, estabelecendo, também, significado com elas. Sendo assim, os saberes que vão se tecendo em meio às práticas utilizadas por estes no seu dia a dia, vão se tornando tradicionais, mas não no sentido do senso comum (práticas aprendidas como meras verdades de coisas que se aprende naturalmente); e, sim, no sentido de um “senso comum como um sistema cultural” (GUEERTZ, 1997), que tem a ver com a cultura.

O autor expressa que a cultura nunca é igual, é sempre uma nova leitura de algo, uma recreação em que o homem manifesta sua experiência vivida. As culturas possuem um caráter que as torna únicas, e, generalizações devem ser feitas com critérios. Para compreender a ação humana, é preciso perceber uma ação dentre várias outras e localizá-las, caracterizá-las.

No estudo da cultura é necessária uma descrição minuciosa, não generalizada, através dos casos. Quando o autor coloca que a cultura “é uma teia de significados tecidos pelo homem”, ele também expressa que a ação social proporciona a articulação entre as culturas. Logo, a cultura é pública porque seu significado também é. Conversar com um nativo não o torna um, mas há a necessidade de se dialogar com um, no sentido de compreender suas práticas, sem diminuir sua peculiaridade.

Salienta-se, também, o “Saber Local”, relacionado a uma antropologia interpretativa, que é tratado por Geertz (1997); buscando-se algumas percepções para com o meio cultural e social, ao compreender que:

[...] a antropologia sempre teve um sentido muito aguçado de que aquilo que se vê depende do lugar em que foi visto, e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo. Para um etnógrafo, remexendo na maquinaria de ideias passadas, as formas do saber são sempre e inevitavelmente locais, inseparáveis de seus instrumentos e seus invólucros. Pode-se, é claro, obscurecer essa realidade com o véu de uma retórica ecumênica, ou embaçá-la [...]. Mas não podemos fazer com que simplesmente desapareça. (GEERTZ, 1997, p. 11).

Dessa maneira, o autor, ao tentar explicar os fenômenos da sociedade, desconsidera metodologias que os tece em redes de causas e efeitos; tenta explicá-los, colocando-os em estruturas locais de saber. Ao tratar, também, do que ele intitula: o senso comum e a arte, em um dos ensaios da obra “Saber Local: Novos ensaios em antropologia interpretativa”, Geertz esclarece que os grandes defensores do senso comum o trataram, historicamente, como a parte da cultura, como se fossem verdades aprendidas naturalmente; “ simples fatos reconhecidos por homens simples”. O autor chama o senso comum de “um sistema cultural” e, ainda, complementa:

[...] o senso comum [...] relaciona-se mais como a forma como se lida com um mundo onde determinadas coisas acontecem do que com o mero reconhecimento de que elas acontecem. O senso comum não é uma faculdade auspiciosa, algo assim como ter bom ouvido para música; é uma disposição de espírito semelhante à devoção ou legalismo. E, assim, como devoção ou legalismo (ou ética, ou cosmologia), esta disposição difere de um lugar para outro, adotando, no entanto, uma forma local característica. (GEERTZ, 1997, p. 20, 21).

Nesse contexto, ao dialogar com os elementos de uma cultura, é preciso perceber as formas bastante diferentes em que eles aparecem, com características locais, por isso, bastante diferenciados um dos outros em suas tradições. Portanto, compreender grupos ou comunidades de uma determinada cultura perpassa por uma relação mais próxima com os mesmos, não apenas ouvindo-os, mas dialogando com eles, buscando uma interpretação de resultados que dependem do lugar onde vivem e se relacionam.

Sublinha-se também, o conceito de saberes e tradição que, de acordo com Córdula (2013), são palavras distintas, cuja epistemologia apresenta conceitos diferentes, que as comunidades contemporâneas buscam resgatar em seus espaços comunitários. Saberes

tradicionais que podem direcionar o futuro, a partir do passado e das relações desses povos sobre o meio ambiente e a cultura. Contudo, contrapondo-se a essa visão e concordando com Córdula, ao se referir ao pensamento de Diegues (2004), assinala-se que a construção do saber não se dá apenas na academia, mas, antes desta, na aquisição dos saberes tradicionais, cujos valores são incomensuráveis, já que transitam entre as populações de geração a geração. Sendo assim, o saber tradicional é interpretado de acordo com o contexto da cultura em que ele é gerado.

Diegues (2000) exhibe o conceito de saber tradicional como sinônimo de conhecimento tradicional, ao declarar que:

Para efeito deste trabalho, conhecimento tradicional é definido como o conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural, sobrenatural, transmitido oralmente de geração em geração. Para muitas dessas sociedades [...] existe uma interligação orgânica entre o mundo natural, o sobrenatural e a organização social. Nesse sentido, para estas, não existe uma classificação dualista, uma linha divisória rígida entre o “natural” e o “social”, mas sim um continuum entre ambos. Assim, Descola (1997) sugere que para os Achuar da Amazônia, a floresta e as roças, longe de se reduzirem a um lugar de onde se retiram os meios de subsistência, constituem o palco de uma sociabilidade sutil em que, dia após dia, seduzem-se seres que somente a diversidade das aparências e a falta de linguagem os distinguem dos humanos. (DIEGUES, 2000, p. 30).

Nesse sentido, as comunidades tradicionais que sobrevivem em seus meios naturais de organização apresentam saberes que não podem ser desconsiderados, perdidos à ideia cristalizadora do senso comum, sem mostrar a carga cultural que estes possuem. São sujeitos que sobrevivem da terra e nela constroem significados de vida. São vidas que sonham em comunidade com saberes característicos de suas realidades. Assim, tomando por sinônimo saberes e conhecimentos, como Diegues (2000) o fez, aponta-se, referindo-se a ele, ao citar William Balée em *Footprints of the forest* (1993), que “o conhecimento tradicional somente pode ser interpretado dentro do contexto da cultura em que ele é gerado” (p.31). Por essa razão, ao se realizar uma aproximação com a etnografia, é preciso compreender o contexto dos sujeitos e suas práticas culturais.

Cunha (1999, p.09) alerta que a realidade vivenciada das comunidades tradicionais se expressa por meio de um conjunto de saberes tradicionais que, para elas, é, também, um “saber local porque [...], embora a expressão englobe a de saber tradicional ou de saber indígena, ela se presta menos a confusões. A escolha dos termos não é fortuita. Saber local, como aliás

qualquer saber, refere-se a um produto histórico que se reconstrói e se modifica, e não a um patrimônio intelectual imutável, que se transmite de geração a geração”.

Assim, a autora, em seu escrito *Saber tradicional* (2001), diz que:

o saber tradicional inclui [...] conhecimentos, práticas e inovações, não é um simples repositório de conhecimentos do passado. É um modo de produzir inovações e transmitir conhecimentos por meio de práticas específicas. O que é tradicional no saber tradicional não é sua antiguidade, mas a maneira como ele é adquirido e usado. Mesmo para quem não queira admitir que o saber tradicional seja um valor em si, resta a escolha: recolher em uma safra única (supondo que a coisa seja possível) os conhecimentos acumulados até agora ou pensar também no que se pode produzir e inovar daqui para a frente. (CUNHA, 2001).

Diante do exposto, concorda-se com Cunha (2001) sobre o conceito de “saber tradicional”, enquanto saberes ou conhecimentos de práticas e inovações de uma determinada comunidade e ,acrescenta-se, práticas que não podem ser ignoradas pelos currículos escolares que ainda insistem em considerá-las segundo a visão do senso comum, como “um tesouro no sentido literal da palavra, um conjunto acabado que se deve preservar, um acervo fechado transmitido por antepassados e que não precisa acrescentar nada. Portanto, não deve ser considerado como ciência. Pelo contrário, o saber tradicional, de acordo com seu contexto cultural, ressignifica-se e inova-se, não perdendo suas raízes culturais.

Nesse ponto de vista, assinala-se que os saberes tradicionais, tratados nesta pesquisa, referem-se aos “saberes do trabalho e das manifestações culturais” que vêm do campo, ou melhor, o saber que demanda do trabalho do aluno agricultor, que vem da agricultura familiar, dos arcos ocupacionais praticados pelos alunos, dos experimentos agrícolas, das áreas de conhecimento que se relacionam com esse saber através dos eixos articulador e temáticos, das manifestações culturais e religiosas etc. Saberes Tradicionais estes, que são vivenciados através das práticas culturais e agrícolas do aluno agricultor no currículo do PPCST. Pontuando, como em outro momento, apresenta-se: como a proposta curricular, desenvolvida por esse programa, está contribuindo na vida de jovens agricultores do campo na construção e/ou fortalecimento de seus saberes tradicionais, práticas culturais e agrícolas, vinculadas ao mundo do trabalho camponês e sua emancipação. Neste sentido, dialogar-se-á, a seguir, sobre o conceito de “trabalho” e seu significado para este estudo.

2.4 TRABALHO E EMANCIPAÇÃO

Entende-se a fragilidade com que o sistema educacional vem passando, a partir do momento em que se observa que há uma separação entre “trabalho manual e trabalho

intelectual” (SILVA e PEREIRA, 2005, p. 186). O sistema econômico preconiza essa separação por meio da oferta de cursos e universidades técnicas, pois estas, ao priorizarem o trabalho manual, produzem uma espécie de alienação ideológica, uma vez que os indivíduos aprendem apenas instruções técnicas e mecânicas, e não são instigados e motivados a refletir sobre os problemas sociais políticos e econômicos, tornando-se agentes passivos de transformação da sociedade.

Partindo dessa reflexão, pode-se considerar o valor que o sistema, enquanto “Estado”, possui em suas mãos, pois a ideologia que há em torno da organização de trabalho neoliberal coage os indivíduos, quando estes não se inserem no mercado de trabalho (devido às etapas de seleção impostas), a sentirem-se culpados e inúteis para a sociedade como se fossem objetos sem consciência.

Por outro lado, através dos cursos técnicos, esses sujeitos trabalham para a economia do Estado, geram renda e tornam-se objetos de trabalho, em que o produto produzido ganha maior importância do que o próprio trabalhador. Logo, o sujeito (que tinha satisfação por ter entrado no mercado de trabalho) torna-se “objeto do produto produzido por ele”; ou seja o “homem” passa a ser o “objeto” e o “produto” passa a ter “o valor do homem”. Por conseguinte, esse sistema educacional que perpetua a formação técnica e mecânica nada proporciona de compreensão acerca da realidade, ao contrário, manipula e aliena.

Vale ressaltar, que essa prática não ocorre apenas nos sistemas técnicos de formação, pois as escolas, ainda, estão enraizadas de práticas educativas técnicas. Então, se é verdade que “o trabalho enobrece o homem”; por outro lado, também pode “embrutecer o homem”, quando é imposto de forma cruel e ideologicamente irreversível.

Precisa-se pensar em um sistema de ensino com práticas curriculares que aproximem o mundo do trabalho dos indivíduos, porém, de modo que estes sintam que, através do trabalho, podem resolver seus problemas sociais e transformarem suas vidas, numa compreensão de que tal atividade realmente estará a serviço de benefícios aos sujeitos, e não do modo que vem sendo imposto pela sociedade, em que, quem não se insere no sistema, fica à margem de tudo.

Já que esse processo educacional, que vem se perpetuando há séculos, exige uma exploração mais precisa, uma vez que os mesmos indivíduos que criam padrões sociais também destroem os mesmos, então, considerando o princípio do materialismo dialético de Marx, esse mesmo sujeito é capaz de transformar sua realidade e mudar suas materializações; mas, antes disso, ele necessita mudar sua consciência, para acordar a dos demais; sendo, portanto, fundamental o esclarecimento e a reflexão acerca de seu meio e a sociedade.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire revela: “Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na inversão de práxis, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 1987, p. 16). À vista disso, Freire fala da liberdade de que os homens necessitam para atuar, isto é, eles mesmos têm o papel de mudar sua realidade. Um processo emancipatório que exige consciência de sua realidade.

Diante disso, a escola tem um imenso papel nesse caráter emancipatório, na busca por uma consciência do sujeito, já que ela produz e reproduz conhecimento, e, portanto, uma atribuição primordial nesse “acordar”, pois “a crise da escola decorre diretamente de sua separação do mundo da população” (LETTIERI, 1996 apud PEREIRA da SILVA, 2005, p. 188), antecipando esse poder do código econômico.

Sendo assim, cabe a essa instituição reconsiderar as materializações históricas sociais e culturais dos indivíduos e criar meios para driblar o sistema. Há a possibilidade de se conseguir isso, uma vez que nada está acabado, sem poder ser transformado; comprovando, dessa forma, que o sistema, que vem se colocando como único, possui suas falhas. Então, para encerrar esse sistema vigente, precisa-se sepultar essa sociedade. (SAVIANE, 1994).

É necessário ter a compreensão de que “a saída que o capitalismo tem encontrado é a afirmação ideológica de que não há saída, e ao fazer isso, cria uma cortina ideológica paralisante, que afirma ao indivíduo a natureza inalterada do capital” (MESZÁROS, 2005)

Concorda-se com Aranha (1996, p.22) quando esta coloca que que [...] “O trabalho é condição de liberdade desde que o trabalhador não esteja submetido a constrangimentos externos, tais como a exploração, situação em que deixa de buscar a satisfação das suas necessidades para realizar aquelas que lhe foram impostas por outros. Quando isso ocorre, o trabalho torna-se inadequado à *humanização*: trata-se do *trabalho alienado*”.

Freire diz que há, entre política e educação, uma relação intrínseca, para dizer que não há educação neutra, ou melhor, a educação não é um processo ingênuo que nada tem a ver com as relações de poder e política, pelo contrário, é a partir do momento que se faz a relação entre esses dois fenômenos é que se pode prever qual o verdadeiro papel da educação para o sujeito. Caso contrário, continuar-se-á achando que os processos educativos se condicionam por si só, levando a uma continuação de prisão desses sujeitos nesse sistema de submissão.

Caminhando por essa via da relação entre política e educação, encontra-se nas falas do autor uma comprovação de que ainda existe uma visão ingênua, querendo negar o caráter político do processo educativo, logo, rescindindo a condição principal dos indivíduos como sujeitos históricos e com o poder de transformação.

Frigoto (1996, p.124 apud PEREIRA da SILVA) pressupõe que “as necessidades humanas são históricas e não finitas. O trabalho, enquanto processo de criação do homem e de satisfação de suas necessidades, não pode ser considerado finito. Não há, pois, um limite teórico, nem das necessidades nem das atividades humanas”. Assim sendo, o indivíduo transforma seu espaço a partir do momento que modifica a si próprio.

Destaca-se, nesse sentido, o trabalho que emerge da agricultura familiar de alunos do campo, como uma forma de organização das tarefas, por meio do controle sobre as decisões referidas à produção, à cultura e à criação a serem exploradas, restritas ao grupo familiar. Em tal agricultura, a produção destina-se ao sustento próprio da própria família e, o restante da produção, ao mercado, contribuindo para a criação de uma atividade econômica, fundamental para o desenvolvimento socioeconômico do campo e do país.

O agricultor familiar agrega o seu trabalho a diversas especializações. Ele é, culturalmente, pluriativo, uma vez que assume diversas ocupações, o que significa, na maioria das vezes, ser, ao mesmo tempo, agricultor, pecuarista, pescador, construtor, comerciante, artesão extrativista, líder comunitário, entre outros, dotado de um saber que vem de suas tradições.

Guanziroli (2001) define como agricultores familiares àqueles que atendem às seguintes condições: a direção dos trabalhos no estabelecimento ser exercida pelo produtor e família; a mão de obra familiar ser superior ao trabalho contratado, a área da propriedade estar dentro de um limite estabelecido para cada região do país.

Sob esse ponto de vista, deve-se ressaltar que, a garantia da sobrevivência das famílias que moram no campo vêm da produção para o consumo, atestando a segurança alimentar de inúmeros sujeitos que moram nesse espaço. Além do autoconsumo, a produtividade na agricultura familiar possui a capacidade de fornecer volumes de alimentos que confirmem a reciprocidade entre rendimento e consumo nas relações campo e cidade.

Considerando que a agricultura familiar é uma atividade produtiva complexa, os profissionais que atuam nesse trabalho revestem-se de uma particularidade que os diferenciam dos trabalhadores urbanos ou agricultores, que atuam nas propriedades de grandes portes, dependendo de mão de obra externa; enquanto que a mão de obra da família é interna, vinda de atuação própria.

A propriedade do agricultor familiar é considerada “pequena”, como poucos modelos rurais, para a manutenção das famílias, produzindo, nesse espaço, praticamente tudo que é necessário para garantir a existência de seus filhos, tais como: alimentos, lazer e abrigo. O processo de escolarização e qualificação social e profissional tem na agricultura familiar um

paradigma de educação voltado para o aprendizado de conceitos, princípios e fazeres necessários à construção de um país com adequada qualidade de vida, educação e trabalho para os povos do campo; vivências que só são entendidas quando se está diretamente envolvido com esses grupos de diversidades culturais incríveis.

Quando se presencia no olhar de cada jovem do campo que, historicamente, esteve à margem da sociedade, seu interesse em aprender, suas lutas em defender aquilo que lhe é de direito, têm-se certeza de que muitos dos educadores ficam satisfeitos em poder fazer parte dessa mudança na história desses indivíduos, em que políticas públicas voltadas a essa clientela começam a acontecer, juntamente com o trabalho e a educação, satisfatoriamente, promovendo o que se chama de emancipação.

Dessa forma, como se pode ratificar, há uma estreita relação, tal qual Freire (1987) situa entre política, educação e emancipação. Segundo o autor, é uma relação necessária entre política e educação, mas não necessariamente entre educação e emancipação. Expõe, ainda, que o potencial do processo de ensino acontece a partir da articulação necessária, tencionada à uma prática social, por meio de um engajamento entre os grupos. Nessa ótica, não significa que, por si só, a prática educativa tenha o poder transformador da sociedade. Logo, é preciso a construção de um projeto de alternativas coletivas, colocando em pauta condições materiais objetivas pela práxis humana, nomeando, com isso, a luta de classes. “No atual contexto latino-americano, embate colocado para o campo da esquerda e, portanto, para as forças políticas progressivas, é a luta contra a hegemonia neoliberal e, igualmente, a construção de alternativas a esse projeto que está levando à barbárie o mundo todo”. (ZITKOSKI E MORIGI, 2011, p. 12).

Quando Freire diz que há entre política e educação uma relação intrínseca, ele pretende apontar que não há prática política esvaziada de significado educativo, nesse sentido, também a educação nunca é neutra. Então, é preciso acabar com a visão ingênua que foi construída em torno da educação, como se a única função desta fosse trabalhar as destrezas do aluno, sem projeto político e emancipatório; uma educação neutralizadora do indivíduo.

Freire (1987) discorre sobre a consciência crítica que o homem deve adquirir em busca de uma liberdade, emancipação, percussora, portanto da problematização da sociedade, no sentido de empoderamento do sujeito num posicionamento de transformação social.

A seguir, apresentar-se-á o Projovem Campo Saberes da Terra, fruto de muitas lutas e militância social, com características e princípios curriculares próprios para uma educação do campo. Sinônimo de resistência a uma educação urbana. Um programa que, apesar de ter em suas bases legais uma educação do/no campo, ainda não se configura como uma política

de direito. No entanto, é preciso ratificar sua importância para as populações do campo, pois a luta precisa continuar e a bandeira pela educação do campo, persistentemente, levantada.

CAPÍTULO III

3. PROJovem CAMPO SABERES DA TERRA: DOS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS ORIENTADORES DO MEC PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO - QUESTÕES CURRICULARES

Ao se dialogar a respeito da questão curricular do PPCST, refletindo sobre suas práticas curriculares e percebendo como estas se apresentam nos documentos orientadores do programa, Ressalta-se que este capítulo ainda mostrará essa política educacional, enquanto política de inclusão das populações do campo, no texto da lei, afim de, posteriormente, no próximo capítulo, analisar-se como este, de fato, se materializa na comunidade de Porto Alegre,

isto é, como tem tido significado na garantia de atenção ao desenvolvimento de um projeto de educação popular, tal qual sua proposta define.

Pertinentemente, este capítulo se propõe a responder a uma das indagações orientadoras deste estudo, ou seja: Quais as concepções subjacentes às orientações curriculares oficiais do programa saberes da Terra, que estão voltadas para uma proposta de educação do campo de jovens e adultos agricultores?

3.1 PROGRAMA PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA: DO HISTÓRICO ÀS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO EM PROL “NO” E “DO” CAMPO

A falta de atenção com a educação do povo camponês tem sido objeto de debates no meio acadêmico e científico, fator preponderante no surgimento desta pesquisa, haja vista que baseia a discussão de como a formação dos filhos dos trabalhadores que atuam no campo está sendo tratada pela política educacional brasileira, fundamentada no texto da lei de documentos oficiais do governo, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, nº 9394/96; as Diretrizes Operacionais por uma Educação Básica das escola do campo; e, os Documentos do Programa Projovem Campo Saberes da Terra..

No Caderno Político Pedagógico do PPCST (BRASIL, 2008) identifica-se o que justifica a política educacional da educação do campo e como ela veio se construindo em prol do aluno camponês; ao que se pode destacar, primeiramente, o descaso do meio rural na agenda das políticas do país. Ou seja, a realidade de escolas inadequadas, professores sem formação específica, currículos urbanos reprodutores de formação alienadora, ausência de projetos pedagógicos que contemplem as particularidades e diversidades dos jovens do Brasil, que repercutiram um protagonismo em busca da mudança desse contexto social, contrapondo-se a uma política social baseada em uma concepção de educação que exclui, inferioriza e distancia: saberes, valores, vivências, histórias, linguagem, conhecimentos e cultura.

Já se apresentou alguns grupos de referência para a construção da política educacional para a educação do campo, como o MST, CNBB, UNICEF, UNESCO, somando-se a eles, ainda, a Comissão da pastoral da Juventude (CPJ), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), Casas Familiares Rurais (CEFFA's), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Central Única dos Trabalhadores (CUT) etc. Grupos de movimentos sociais e organizações não-governamentais do campo, em defesa desse ensino diferenciado, pautado em uma vertente de educação popular freiriana; “Em prol da garantia dos direitos públicos dos povos do campo”. Brasil (2008, p.24), que

proporcione estímulos para que esse indivíduo seja impulsionado na expectativa de mudar o contexto negativado que lhe foi imposto.

Nessa conjuntura de luta “Por uma Educação do Campo”, tendo em vista a construção da qualidade social, surgiram alternativas como o Projovem Campo – Saberes da Terra, pautado no direcionamento da educação do campo, de que trata a LDBEN e as DOEPEC. Compreende-se um Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrado à Qualificação Social e Profissional para Agricultores/ familiares, aliado à construção de uma política Educacional que reconheça a diversidade e a realidade diferenciada do aluno camponês.

Nesse pressuposto, percebe-se as colocações do programa, enquanto um instrumento de política de inclusão, pois o documento orientador deste, apesar de compor um programa de governo, é produto de muita resistência contra uma educação alienadora; é fruto de uma atividade de movimentos sociais e organizações que se empenharam em prol de uma educação popular, que repercutiu de um movimento maior, como outrora já se apresentou. Uma luta democrática que fomentou valores, anseios, desejos, políticas de sujeitos que vivenciam as problemáticas camponesas diariamente.

Conforme Brasil (2008) manifesta, o programa surgiu nacionalmente em 2005, com a primeira etapa em 12 unidades da Federação (BA, PB, PE, MA, PI, RO, TO, PA, MG, MS, PR, e SC), sendo implementado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), junto às Secretarias Estaduais de Educação, representações estaduais da União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação – UNDIME, Associação de municípios Catuquiriguaçu, entidades e movimentos sociais do campo, integrantes dos comitês, e fóruns estaduais de Educação do Campo; com a intenção de respeitar o direito à educação dos povos¹² do campo, suas características, necessidades e pluralidade (cultural, de gênero, étnico-racial, econômica, territorial etc).

Entre os anos de 2005 e 2006, foi a fase piloto do Projeto Saberes da Terra, em que foram realizadas várias ações referentes ao mesmo; a citar: a formação continuada de seiscentos profissionais da educação, professores, instrutores, técnicos gestores etc.; a construção, em parcerias com estados, municípios e movimentos sociais, de uma metodologia de Educação de Jovens e Adultos, realizando práticas pedagógicas integradas à Agricultura Familiar, à Economia Solidária e ao Desenvolvimento Sustentável, contextualizadas a diferentes realidades; A construção de metodologias para elaboração de material didático-pedagógico

¹² O programa considera povos do campo: agricultores /familiares, assalariados, assentados ou em processo de assentamento, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, entre outros povos que lutam pela afirmação dos seus direitos do campo.

adequado a cada estado ou região; A produção de Cadernos Pedagógicos que tratam dos Eixos Temáticos do Programa e Seminários Nacionais de Formação das equipes Pedagógicas estaduais.

Em 2007, o Ministério da Educação, através da SECAD, participou do processo de construção do Programa integrado de juventude, conduzido pela Secretaria Nacional de Juventude, no qual foram inseridos seis programas já existentes: a) Agente Jovem do Ministério do Desenvolvimento Social e combate à fome; b) Projovem da casa civil; Saberes da Terra e Escola de Fábrica do Ministério da Educação; Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã do Ministério do Trabalho e Emprego. Como resultado desse processo, foi instituído, pela medida provisória nº 411/07, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, que tem como objetivo a reintegração de jovens na educação, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano e cidadão. O PROJOVEM está organizado em quatro modalidades: I) Projovem Adolescente; II) Projovem Urbano; Projovem Trabalhador; e IV) Projovem campo – Saberes da Terra.

Desde então, o Saberes da terra passou a se chamar Projovem campo – Saberes da Terra, propondo realizar a escolarização, no nível fundamental, integrada à qualificação social e profissional para jovens agricultores do Brasil. O programa tem como propósito fortalecer uma política que amplie o acesso e a permanência na escola de jovens agricultores (as) familiares na faixa etária de 19 a 29 anos. Esse recorte etário está relacionado a duas políticas: da Educação do campo e da juventude. O programa ficou a ser desenvolvido pelos entes federados estaduais ou municipais em parceria com instituições públicas de ensino, organizações não-governamentais e movimentos sociais do campo.

A concepção de Educação do Campo do Programa, conforme está contido em seus cadernos pedagógicos, perpassa pela formação docente vinculada aos conceitos desenvolvidos pelos movimentos sociais de valorização dos sujeitos do campo, bem como, de suas realidades históricas; passa a definir novos caminhos por uma formação docente que venha preservar os saberes, a cultura e a memória dos sujeitos desse espaço, na busca por uma construção de uma educação emancipatória e transformadora “do” e “no” campo.

3.2 PRINCÍPIOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E A LEGISLAÇÃO QUE FUNDAMENTA O PPCST.

Dialogar em torno de uma educação do campo exige princípios políticos – pedagógicos embasadores e que sejam orientados, tendo como referência uma Política Nacional de Educação do Campo e as Diretrizes Curriculares Operacionais, que estão contidas no documento base,

isto é, no Projeto Político Pedagógico do PPCST (BRASIL, 2008), resumidamente, expostos a seguir:

➤ A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana.

Pressupõe a criação de um projeto de educação humana que estimule um espaço desejável de convivência social, onde os sujeitos se formam nas relações sociais com liberdade, capazes de refletir sobre seu meio, cooperar e agir eticamente. “Portanto, a educação como formação humana é também uma ação cultural” (BRASIL, 2008, 45), quer dizer, é onde atitudes valores e comportamentos fazem parte, permanentemente, da vida do aluno.

➤ A valorização dos diferentes saberes no processo educativo.

Refere-se a um diálogo que deve haver entre os diferentes saberes do processo educativo, com a valorização dos saberes do educando, da sua família, comunidade, mas também dos saberes que constituem as várias áreas do conhecimento. Assim, cada saber estará associado ao saber do aluno, num diálogo constante.

➤ A compreensão dos tempos e espaços de formação dos sujeitos educativos.

Os espaços de formação são tanto escolares como fora deles. Faz-se com saberes, metodologias, tempos e espaços de aprendizagem diferenciados. “Portanto, não são apenas os saberes construídos na escola, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais”. (BRASIL, 2008, p. 46). Logo, a escola do campo permite a análise, síntese e sistematização de aprendizagens, num encontro das diferenças.

➤ A escola vinculada à realidade dos sujeitos.

A concepção de escola do campo se relaciona à realidade dos alunos do campo, mas não se limita apenas ao espaço territorial, mas também à realidade social, cultural; os modos de vida desses alunos; as relações que são produzidas nesse espaço diário de convivência. Uma escola que valoriza a riqueza das experiências de vida do aluno camponês, “não em nome da permanência nem da redução destas experiências, mas em nome da reconstrução dos modos de vida [...], que possibilite [...] optarem sobre o lugar onde desejam viver e produzir as suas existências”, (BRASIL, 2008, p. 46).

➤ A educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável.

Uma educação que se importe com desenvolvimento sustentável, a sustentabilidade ambiental, agrária, econômica, política, cultural etc. Que permita relações de bem-estar entre os sujeitos e a natureza, considerando que o local e o território do sujeito campesino podem se reinventar por meio de suas potencialidades, com o coletivo, a participação de toda comunidade, de gestão das políticas públicas.

➤ A autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

É preciso compreender que não se pode construir uma política educacional idêntica para todos os povos do campo. Sendo assim, a colaboração entre os sujeitos, a ampla participação dos movimentos sociais, organizações, associações, sindicatos, faz-se necessária em prol de uma educação do campo e com o compromisso de um projeto de desenvolvimento sustentável.

➤ O Trabalho como princípio educativo.

O trabalho expresso, aqui, inicia da ideia de prática social e princípio educativo, ou seja, o trabalho orienta teoricamente e metodologicamente o desenvolvimento do Programa. Parte da ideia de trabalho “como produção da existência humana na relação com a natureza, num processo de humanização de homens e mulheres [...]. Portanto, o eixo de todo conhecimento é o trabalho humano”. (BRASIL, 2008, p. 47). Nesse sentido, o trabalho como princípio educativo no programa visa resgatar, produzir a autonomia e o empoderamento do aluno agricultor, através da recuperação de valores e saberes do trabalho coletivo.

➤ A pesquisa como princípio educativo.

A pesquisa norteia todo o trabalho educativo. Logo, atua diretamente na realidade do aluno. A ação da investigação constitui-se enquanto estratégia didático-pedagógica para o estudo e o conhecimento da realidade do aluno, estimulando a transformação dessa realidade social, cultural e política. A análise “assume o eixo norteador das ações visualizadas no plano de pesquisa, nos debates em turma, na partilha de saberes, nos círculos de diálogos, entre outras atividades”. (BRASIL, 2008, p. 47). Sendo assim, o aluno parte da pesquisa para relatar e sistematizar o seu espaço de vivência.

Também, destaca-se as bases legais do Projovem Campo Saberes da Terra a partir dos seguintes pressupostos:

- A educação como direito dos jovens do campo;

- A educação de jovens na modalidade de EJA como elemento constitutivo da política pública nos sistemas de ensino;
- A educação de jovens como estratégia de fortalecimento do desenvolvimento sustentável com enfoque territorial;
- A escolarização, o trabalho e a qualificação social e profissional como direito dos jovens do campo;
- A educação como afirmação, reconhecimento, valorização e legitimação das diferenças culturais, étnico-raciais, de geração, de gênero, de orientação sexual e socioambiental;
- A existência de sujeitos sociais que possuem projetos políticos e pedagógicos próprios. (BRASIL, 2008, p. 36).

Nessa acepção, a educação do campo, bem como o programa, está legalmente amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9394/96, no Art. 4º, quando estabelece que:

Art. 4º :O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IV - Acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se, aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola.

O Artigo 5º, inciso 5º, institui que “o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra, legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo”, garantindo, assim, o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, em que, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

A lei estabelece, ademais, no Art. 23, que “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”, além do mais, no inciso § 2º: “O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem, com isso, reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei”.

O Art. 28º assegura que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O programa também possui o caráter de qualificação profissional. A LDBEN, nesse sentido, prevê “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. (Art. 39). Bem como, no Art. 40: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”, além de que, no Art. 41: “O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”.

Então, como se vê, a LDBEN 9394/96 afiança, ao menos na lei, ações destinadas à Educação de Jovens e Adultos e à Educação “Rural”, respeitando o caráter educativo do campo trazido pelos movimentos sociais, compreendendo a Educação popular com seu valor.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) traz, enquanto diretrizes no Art. 2º, de acordo com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014:

- II – Universalização do atendimento escolar;
- III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – Melhoria da qualidade da educação;
- V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

Implementa, também, de acordo com a Meta 8, “elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo [...]” e estratégia 8.2, “implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial”;

A meta 10 prevê, ainda, “Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”, e:

- 10.3. Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando

as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;

10.6. Estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;

10.11. Implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de acordo com a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, fomenta no Art. 2º:

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo Único: A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Nessa perspectiva, destaca-se algumas particularidades da escola do campo, previstas nessa lei, de acordo com a garantia de direitos nos artigos abaixo:

Art. 3: O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país [...] deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico;

Art. 4º: O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável;

Art. 5º: As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Art.7º: É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 2º: As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Art. 15. II - As especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais.

Percebe-se que são várias as bases legais que sustentam os programas de educação do campo no Brasil; como o Projovem Campo Saberes da Terra, prevendo práticas curriculares direcionadas a esse público específico, com calendários, materiais didáticos, garantia de acesso e permanência na escola de alunos do campo em distorção idade-série, com a valorização dos saberes dos alunos do e para o campo, suas práticas culturais e agrícolas. Parafraseando Gohn (1999), um ensino que se apresenta voltado para os sujeitos de movimentos, associações do campo, numa concepção de educação que não se fecha ao aprendizado de conteúdos específicos que são repassados por meio de métodos ou técnicas únicas, mas através de várias formas, dimensões e planos, isto é, a dimensão da organização política, a dimensão da cultura política e a dimensão espacial – temporal, muito embora, muitas vezes, essas garantias de direitos não se efetivem na prática e fiquem proclamadas apenas nos documentos oficiais.

3.3 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E AS BASES GERAIS DO PROGRAMA

A Organização Curricular do Programa, conforme a análise do Projeto Político Pedagógico, baseia-se em uma formação Integrada, quer dizer, atendendo à formação geral aliada à qualificação social e profissional, através de percursos formativos. A estrutura curricular “orienta-se pelo diálogo constante com a realidade, na interação dos sujeitos com a comunidade, estruturando-se em questões desencadeadoras que articulam os conteúdos a partir da realidade prática dos alunos”. (BRASIL, 2008, p. 50). Desta maneira, o PPCST parte da concepção de um Currículo Integrado com um projeto educacional que trabalha com eixos temáticos articuladores aos temas do trabalho e da cidadania. Assim, propicia aos alunos uma articulação importante entre sua inserção no mundo do trabalho e sua participação social e política. Igualmente, “propicia uma construção curricular que envolva as dimensões técnico – científica, sócio política, metodológica e ético cultural”.

Sendo assim, o programa traz uma formação humana, política, social, cultural, com foco no “jovem agricultor familiar”, suas práticas culturais, agrícolas, saberes, construção histórica, suas problemáticas e potencialidades. Outrossim, os saberes produzidos pelo educando necessitam da atualização dos conhecimentos necessários ao mundo do trabalho, no campo que está em constante mudança. Destarte, de acordo com os documentos oficiais do programa, observa-se que os Saberes da Terra reconhecem o acúmulo de conhecimentos produzidos pelo agricultor familiar na sua vivência diária, mas, também, traz a dimensão tecnológica e organizacional cada vez mais presente no campo. Uma relação dialética entre os saberes escolares gerais e os da qualificação social e profissional, dando suporte para que os sujeitos agricultores apoderem-se das tecnologias específicas, dos processos de transformação que o campo vem sofrendo, da organização do trabalho e da produção, em diálogo permanente com as áreas do conhecimento, a saber, as Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a Matemática, as Ciências Humanas, as Ciências da Natureza e as Ciências Agrárias.

Isto posto, na organização curricular, os Saberes da Terra possuem um eixo curricular articulador que é a “Agricultura Familiar e Sustentabilidade”, que dialoga com outros cinco eixos: 1. Agricultura Familiar: Identidade, Cultura, Gênero e Etnia; 2. Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial; 3. Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no campo; 4. Economia Solidária e Cidadania; e, 5. Organização Social e Políticas Públicas; conforme ilustra a figura 13.

As problemáticas que surgem são relacionadas à formação profissional do aluno e áreas de conhecimento do ensino fundamental para elevar a escolaridade e deverão ser construídas de modo que possibilitem as relações entre as áreas do conhecimento e os eixos temáticos.

No que se refere ao desenvolvimento da qualificação profissional inicial, foi organizado um arco ocupacional, que “são conjuntos de ocupações [...] que possuem base técnica comum, neste caso, a agroecologia; [...] estes arcos devem abranger as esferas da produção e da circulação (produção rural, agroindústria, comércio, prestação de serviços), asseverando uma formação mais ampla e aumentando as possibilidades de inserção ocupacional do trabalhador/a [...] como agricultor familiar, auto-emprego ou associado/cooperativado (economia solidária)”. (BRASIL, 2008, p.53). Nessa continuidade, têm-se o Arco: Produção Rural Familiar que se constitui por cinco (05) ocupações: 1. Sistemas de Cultivo; 2. Sistemas de Criação; 3. Extrativismo; 4. Agroindústria; e, 5. Aquicultura.

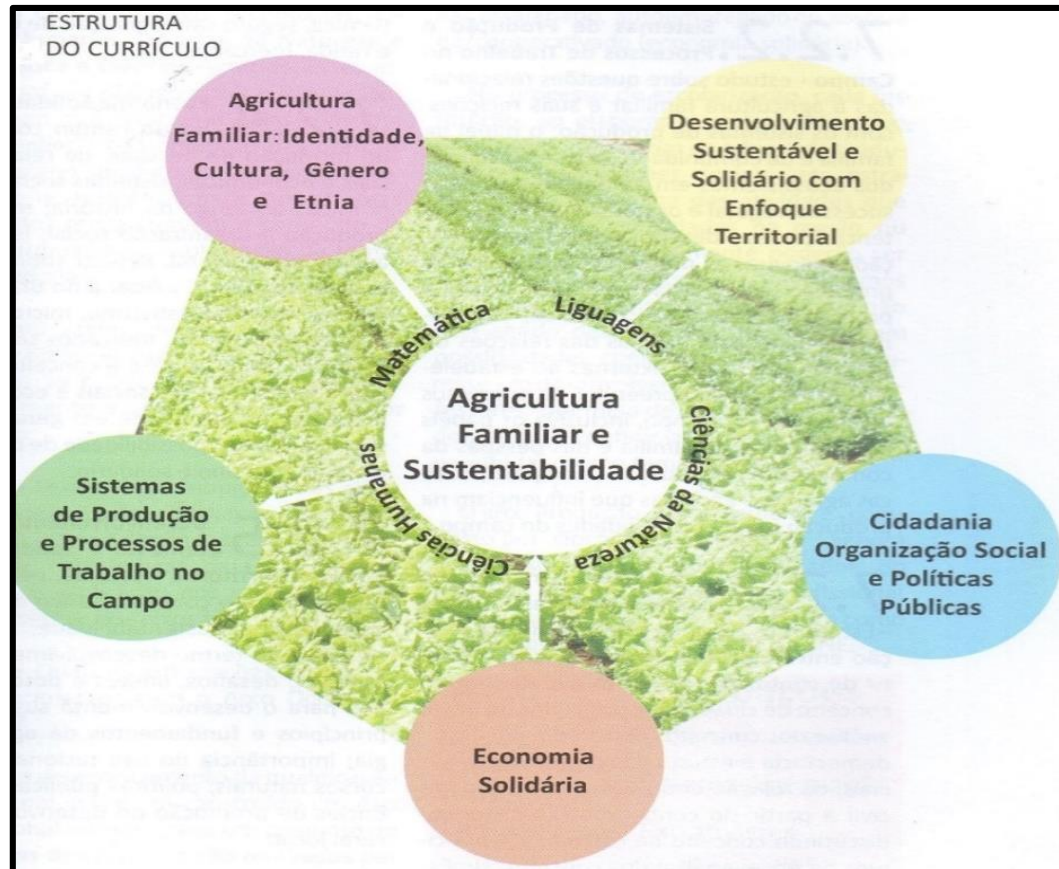


Figura 13: Estrutura Curricular do Projovem Campo Saberes da Terra

Fonte: Caderno do Projeto Político Pedagógico do Programa (Brasil, 2008)

Por isso, as aprendizagens da qualificação social e profissional, partindo do diálogo de conhecimentos dos saberes do educando com as múltiplas áreas do conhecimento, deve desencadear novos valores e ações coletivas. Similarmente, a elevação de escolaridade deverá promover as seguintes aprendizagens do aluno agricultor:

Desenvolver a capacidade da leitura e da escrita e o seu uso na interpretação da realidade e na satisfação das necessidades cotidianas;

Reconhecer a relação entre o conhecimento científico e o conhecimento acumulado dos trabalhadores em sua trajetória de escola, de trabalho e de vida.

Formular questões, elaborar diagnósticos e propor soluções para problemas reais enfrentados na agricultura familiar, colocando em prática conceitos, estratégias, procedimentos e atitudes desenvolvidas no processo formativo;

Potencializar a ação dos agricultores familiares como agentes de desenvolvimento, buscando ampliar o seu protagonismo na construção de estratégias de intervenção e de fortalecimento do desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial;

Estimular a vivência de relações organizativas que contemplem novas formas de organização do trabalho e da produção na perspectiva da cooperação e associativismo;

Refletir sobre o papel e a importância da organização e representação políticas da agricultura familiar num processo de desenvolvimento;

Ponderar sobre o funcionamento do estado, a constituição e a identificação dos espaços públicos, bem como suas instituições. (BRASIL, 2008, p.p. 58-59).

Quanto ao Percorso Formativo, os Saberes da Terra expõem dois (02) elementos metodológicos que norteiam e orientam as atividades pedagógicas. São eles: 1. Os Tempos Formativos, baseados na Pedagogia da Alternância (um dos pilares metodológicos da organização do trabalho pedagógico) – Tempo Escola e Tempo Comunidade e 2. A pesquisa como princípio educativo.

O tempo-escola refere-se às atividades que são desenvolvidas na escola, no período em que os alunos permanecem na mesma; é o tempo de estudo presencial, acompanhado, integralmente, pelos professores, dialogando com os saberes tradicionais e científicos para construir os saberes integrados que estão relacionados às experiências e conhecimentos de cada população das localidades onde as turmas funcionam. “É o tempo das jornadas pedagógicas, dos estudos dirigidos, das oficinas didáticas, das vivências pedagógicas, das sessões de vídeo, das palestras, das visitas, da experimentação agrícola”. (BRASIL, 2008, p. 23). E o tempo-comunidade refere-se ao período de ações pedagógicas orientadas, em que o acompanhamento dos professores é parcial. “ É o período de atividades de pesquisa, de leituras, experiências práticas, acompanhamento, visitas às propriedades dos alunos, e de partilha de saberes”. (BRASIL, 2008, p. 23).

Pois, tanto o Tempo-Escola quanto o Tempo-Comunidade são desenvolvidos para propiciarem as seguintes aprendizagens:

- Desenvolver diferentes modalidades de expressão: leitura, escrita, audição, fala, teatro, desenhos, movimento corporal;
- Refletir sobre as diversidades étnicas, culturais, de gênero; identificar os mecanismos de desigualdades étnico-raciais existentes na sociedade brasileira;
- Criar mecanismos que possibilitem a reconstrução da identidade pessoal: suas histórias familiares, pessoais, suas formas de resistência ao longo de suas vidas, a construção do sujeito de direitos. Descobrir-se como ser histórico;
- Fortalecer o espírito coletivo: trabalhar em grupos, grandes e/ou pequenos, mais do que individual, sem descartá-lo, porém, uma vez que, também, é importante.

- Superar os valores de dominação: a sala de aula deve desenvolver-se enquanto um exercício e uma aprendizagem de democracia e da suplantação de valores e preconceitos que fortaleçam as desigualdades (gênero, geração, classe, raça/etnia, identidade sexual, religiosidade, etc.);
- Constituir fóruns de discussão e avaliação com a participação de todos;
- Expandir a solidariedade na ajuda mútua para aprendizagem e no desenvolvimento de tarefas de várias naturezas, troca de informações nas pesquisas.
- Distender a autonomia, por meio do estímulo à pesquisa, da elucidação de dúvidas, da construção de propostas, das iniciativas em sala de aula e fora dela, do trabalho em grupo. (BRASIL, 2008, p.p. 63-64).

Quanto ao elemento pesquisa como princípio educativo, refere-se não somente a um componente que consiste na investigação, mas na ideia de indissociabilidade entre a teoria e a prática. Logo, a pesquisa enquanto processo investigativo “possibilita problematizar a realidade e produzir novos saberes na perspectiva de sua transformação”. (DEMO, 1998, 2000; BRANDÃO, 1999 apud BRASIL, 2008, p. 24).

Considerando os elementos metodológicos, isto é, os Tempos Formativos (Tempo-escola e Tempo-comunidade) e a Pesquisa como Princípio Educativo pode-se identificar, além disso, que estes são abordados por meio dos Componentes Formativos: a) Plano de Pesquisa; b) Círculo de Diálogos; e, Partilha de Saberes. Conforme figura o Quadro 3, abaixo:

Quadro 3: Componentes Formativos

Componentes Formativos	
a) Plano de Pesquisa:	
a.1 – Definir as questões problemas da pesquisa;	Tempo-Escola
a.2 – Organizar a pesquisa;	Tempo-Escola
a.3 – Realizar a pesquisa.	Tempo-Comunidade
b) Círculo de Diálogos:	
b.1 – Sistematizar a pesquisa;	Tempo-Escola
b.2 – Realizar as jornadas pedagógicas;	Tempo-Escola
b.3 – Produzir Sínteses.	Tempo-Escola
c) Partilha de Saberes:	
	Tempo-Comunidade

c.1 – Comunicação dos Resultados da pesquisa através de várias atividades.	
--	--

Fonte: Silvana Gonçalves, janeiro 2017.

O Plano de Pesquisa consiste num roteiro com questões relacionadas à realidade do aluno, referente ao eixo articulador, eixo temático e arco ocupacional. Trata-se de um direcionamento de indagações para se conhecer a realidade do aluno na perspectiva da formulação de novos saberes sobre o campo e seus sujeitos.

A respeito do círculo de diálogo, pode-se destacar que se trata do momento em que os alunos, ao trazer as respostas das problemáticas sugeridas durante a pesquisa, irão sistematizá-las, organizando as informações, os dados e materiais levantados no tempo-comunidade; na tentativa de criar as primeiras análises sobre a realidade vivenciada por eles, para, posteriormente, produzirem as sínteses do eixo temático trabalhado. É esse exercício de análise crítico-reflexiva sobre a realidade encontrada que permitirá a produção do quadro do eixo temático, em que, as informações obtidas poderão ser apresentadas pelos alunos através de gráficos, tabelas, desenhos, fala marcante etc. Seguidamente, através das jornadas pedagógicas, os alunos poderão aprofundar os saberes no decorrer da produção de novos conhecimentos que contemplem as esferas sociais, políticas, culturais, ambientais etc.

Nessa situação, as jornadas pedagógicas irão considerar as problemáticas de pesquisa da Mandala, selecionando os saberes afins com o eixo temático com base no currículo integrado, aprofundando os estudos dos alunos de forma que este reflita sobre sua realidade. Sendo assim, cabe ao educador, no círculo de diálogo, elaborar uma ficha pedagógica, contendo a relação de saberes escolares das diferentes áreas de conhecimentos a serem trabalhados nas jornadas pedagógicas.

Imediatamente, após novos saberes serem formulados, os educandos são convidados a partilhá-los com a família e a comunidade, momento em que as sínteses individuais ou coletivas, produzidas nos círculos de diálogos, são socializadas mediante as diversas linguagens.

No que se refere à formação continuada de professores, educadores e coordenadores pedagógicos, releva-se que esta deve “garantir a avaliação permanente do processo pedagógico, a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas e a elaboração do planejamento das atividades do curso [...], a formação de formadores deve estar centrada no desenvolvimento metodológico do currículo integrado na EJA”. (BRASIL, 2008, p.p. 67-68).

Por esse ângulo, as formações destinadas aos sujeitos, trabalhadores do programa Saberes da Terra, deverão, conforme Brasil (2008, p.p. 68-69):

- Realizar formação continuada com metodologias e princípios político- pedagógicos voltados às especificidades do campo, conforme diretrizes gerais do Projovem-Campo Saberes da Terra;
- Apoiar projetos pedagógicos em conformidade aos princípios político-pedagógicos deste projeto, para a garantia da expansão da educação básica no e do campo, especialmente de jovens agricultores (as) familiares;
- Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas à Educação de Jovens e Adultos no campo, integrando ensino fundamental e qualificação social e profissional;
- Promover o monitoramento das turmas e o acompanhamento pedagógico aos educadores na escolarização e qualificação social e profissional dos educandos;
- Produzir materiais pedagógicos em articulação com os sistemas de ensino executores do programa. (BRASIL, 2008, p. 68-69).

Sublinha-se, também, que a formação continuada é de responsabilidade das instituições públicas de ensino superior, em parceria com os sistemas de ensino estaduais e municipais, devendo oferecer formação em uma carga horária de 360 horas, ao longo de dois anos do projeto, com certificação em nível de extensão universitária e/ou pós-graduação *latu sensu*, em conformidade com o projeto base do programa. E, além disso, primar por conteúdos e metodologias que possibilitem o exercício da reflexão sobre a prática pedagógica “na modalidade Educação de jovens e adultos: organização do trabalho pedagógico em EJA (planejamento, currículo, metodologia, avaliação, sistematização etc.” (BRASIL, 2008, p. 69).

O calendário escolar, outro aspecto importante do processo educacional, de acordo com o programa, deverá contemplar a carga horária total de formação de 2.400 horas; sendo 1.800 horas de Tempo-Escola e 600 horas de Tempo-Comunidade, tendo as turmas a possibilidade de estarem organizadas em três diferentes formas, a saber: Período integral (10 horas-aulas diárias); Período de 4 horas-aulas x 4 dias de 8 horas – aulas; ou, Finais de semana (sábado e domingo 20 horas-aulas).

Outra característica relevante do sistema educativo é a avaliação, “compreendida no programa como um processo diagnóstico, investigativo, formativo, sistemático, contínuo, participativo que possibilita aos sujeitos educativos o redimensionamento das ações desenvolvidas, apontado a necessidade de avançar ou retomar”, (BRASIL,2008, p. 40).

Portanto, pode-se identificar, no caderno do projeto político pedagógico do programa, as seguintes estratégias de ensino (facilitadoras no processo avaliativo para os educadores): seminários, palestras, debates, produção textual, estudos dirigidos, relatórios, elaboração de projetos, mapa temático e conceitual, produção artística, memorial, auto avaliação e avaliação coletiva, diário de classe, ficha síntese de acompanhamento individual, fichas de autoavaliação do educandos, ficha de parecer individual, mapas de avaliação.

Considerando-se que cada Edição do Programa tem o tempo de dois anos para certificação dos alunos, o Ministério da Educação apoiará, financeiramente, por meio de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), uma vez que o PPCST está compreendido como Educação de Jovens e Adultos. Os executores do Programa receberão o repasse de R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) aluno/ano destinados às seguintes ações:

- a) Auxílio financeiro para deslocamento dos educadores e coordenadores de turmas para as formações [...];
- b) Contratação de educador da formação profissional;
- c) Aquisição de material para a qualificação social e profissional, necessário para o desenvolvimento das atividades pedagógicas dos “Projetos de Produção Agroecológica” [...];
- d) Aquisição de gêneros alimentícios para o período Tempo-Escola;
- e) Acompanhamento Técnico e Pedagógico dos Educandos no Tempo-Comunidade;
- f) Transporte de educandos para a frequência aos locais de funcionamento das turmas;
- g) Certificação dos educandos;
- h) Viabilização do transporte dos educadores às comunidades dos educandos para acompanhamento do Tempo-Comunidade. (BRASIL, 2008, p. 79).

Outro item importante é do Pagamento da Bolsa-auxílio Financeiro, em que o programa se respalda na Lei 11.692/2008, para destinar o valor de R\$ 100,00 (cem reais), a cada dois meses, por jovem beneficiário (a), com a condição do aluno/agricultor manter frequência de 75% da carga horária, tanto no tempo-escola como no tempo-comunidade. Do mesmo modo, terá direito à certificação o aluno que concluir, com aproveitamento, o processo formativo, obtendo a frequência mínima de 75%, saindo como concluinte do ensino fundamental e recebendo certificação com qualificação profissional Inicial em produção rural familiar. Tal certificação será de responsabilidade das escolas agrotécnicas federais, Cefets

Agrícolas ou por outra instituição de ensino designada, conforme regulamentação da instituição certificadora.

Como se pode conceber, por intermédio de todos os pressupostos curriculares do Programa Saberes da Terra e da estrutura organizacional do mesmo, identificados neste estudo, doravante os documentos oficiais (cadernos do programa), há um efetivo diálogo e coerência (ao menos nos documentos oficiais) com as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, como importante instrumento no processo de reconhecimento e implementação de propostas e ações voltadas à educação do campo, promovendo impactos na vida dos sujeitos do campo.

No próximo capítulo, propor-se-á responder os impactos promovidos pelo programa na vida de jovens agricultores, do Município de Cametá, na Localidade de Porto Alegre, numa percepção da realidade educacional do município, no que tange à educação do campo, num currículo materializado pelo programa na turma do PPCST, na comunidade de Porto Alegre etc.

CAPÍTULO IV

4. A MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO E SEUS SIGNIFICADOS NAS VOZES DOS SUJEITOS DO CAMPO

Quero uma escola que o professor fale da gente e com a gente e sobre a gente e nossa cultura. (Aluna do PPCST/Porto Alegre, 2017).

Aborda-se, neste capítulo, a materialização do currículo do Projovem Campo Saberes da Terra e seus significados para os sujeitos do campo na construção e/ou fortalecimento de seus saberes tradicionais, práticas culturais e agrícolas, vinculadas ao mundo do trabalho camponês e sua emancipação.

Inicialmente, tece-se uma abordagem sobre o perfil histórico e educacional local da educação do campo cametaense. Adiante, faz-se uma reflexão geral sobre o Projovem Campo Saberes da Terra, enquanto experiência de educação popular, com base nos dados coletados e nas vozes dos sujeitos, procurando seus reflexos para os cidadãos camponeses. Posteriormente, analisou-se a materialização do currículo e seus significados para os sujeitos do campo, quanto à construção e/ou fortalecimento dos seus saberes tradicionais, práticas culturais e agrícolas. Em seguida, discutiu-se o caráter emancipador da formação educativa do programa e, finalizando, a relação do trabalho e educação em suas práticas curriculares.

Com isso, objetiva-se responder ao problema de pesquisa: Como as práticas curriculares que são desenvolvidas pelo PPCST estão contribuindo na vida de jovens agricultores do campo, na construção e/ou fortalecimento de seus saberes tradicionais, práticas culturais e agrícolas, vinculadas ao mundo do trabalho camponês e sua emancipação? Nessa perspectiva, a análise dos dados baseou-se na observação in lócus, entrevistas com os sujeitos do programa e nos documentos analisados.

4.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA: UMA ABORDAGEM CONTEXTUAL

O município de Cametá integra a região Tocantina do estado do Pará. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), o município possui uma densidade demográfica de 39,23 hab/km²; uma área territorial de 3.081 km² e uma população de 120, 896 habitantes, distribuídos entre a zona urbana (cidade), com 52.838 moradores e rural (campo), com 68.058 habitantes. Evidencia-se que, do total de habitantes da zona urbana, apenas 39.977 residem na sede municipal. Assim, depreende-se que a maior população cametaense vive no campo. Destaca-se, ainda, que, para 2017, há uma estimativa populacional de 134.100 pessoas. O município, para sua melhor administração, está organizado em distritos, sendo, Cametá

Rural, Cametá Urbano, Carapajó, Curuçambaba, Joana Coeli, Juaba, Porto Grande, Vila do Carmo e Torres do Cupijó.

Nesse aspecto, para se fazer de modo não tão aprofundado, mas necessário, um retrato da educação cametaense, especialmente da educação do campo, utilizou-se de alguns dados quantitativos que, ratifica-se, não representam a base desta análise, já que se faz uma pesquisa qualitativa e concorda-se que os dados “quantitativos correm o risco de não considerar interesses e valores que influenciam seus trabalhos, prestando maior atenção às condições iniciais e finais dos fenômenos estudados do que aos próprios processos envolvidos na pesquisa” (MARTÍNEZ, 2012, p. 139). Por outro lado, estes conseguem ajudar com alguns subsídios que podem se somar a outros elementos de análise. Observe-se o gráfico abaixo:

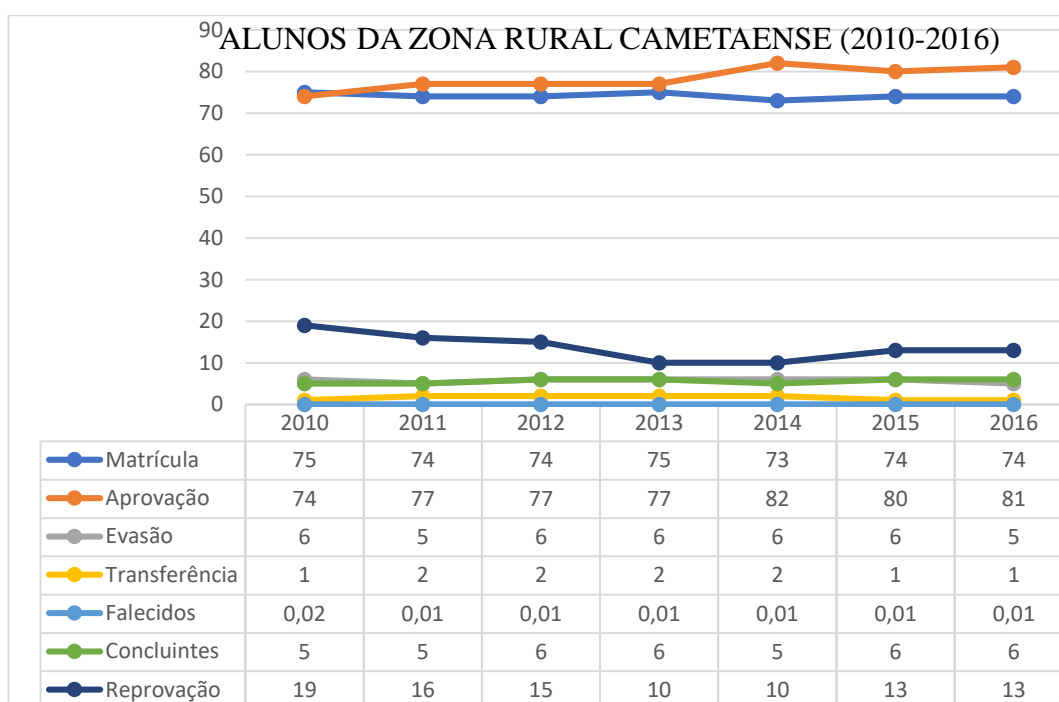


Figura 14: Alunos da Zona Rural Cametaense (2010-2016)

Fonte: Silvana Gonçalves, janeiro de 2018.

De acordo com o gráfico acima, inicia-se, primeiramente, autenticando que os dados apresentados nele foram resultados do tratamento de documentos tabelados que se teve acesso, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação/Divisão de Estatísticas e Censo Escolar, permitindo construir-se um olhar em torno da educação do campo municipal, entre os anos de 2010 e 2016, ao que vislumbra-se, na figura cinco (05), a priori, um certo equilíbrio, ao longo dos anos, dos resultados de aprendizagem dos alunos do campo, o que se poderia inferir, um ensino de qualidade destinado a eles, já que se vê alguns decréscimos na matrícula e nos índices

de reprovação; a evasão escolar equilibrada; um aumento no índice de aprovação e concluintes no ensino fundamental.

Mas, na iminência de se acreditar que é possível resultados mais expressivos, não se leva em consideração tal avanço, pois, ao aprofundar-se a análise da tabela, pode-se perceber uma queda de matrícula escolar de 1% ao longo dos anos, demonstrando, assim, que muitas crianças ainda estão fora da escola e que a evasão escolar ainda se mantém, constatação que se faz ao se observar que, em 2010, era de 1.609, (6%) alunos e, em 2015, 1.369 (5%), uma redução, em seis (06) anos, de pouco mais de 240 alunos, ou seja, resultados muito baixos, mesmo que, por outro lado, o índice de aprovação dos alunos da zona rural tenha aumentado, se comparar-se 2010 e 2015 subindo de 74% para 80%, ao passo que o índice de reprovação diminuiu em 6% e os alunos que têm concluído o ensino fundamental, um pouco mais de 1%, demonstrando um índice inexpressível.

Os dados acima representam uma possível realidade, porém, como se pode observar, também, ainda são deficientes, com percentuais baixos de mudança; negativos se avaliar-se que se está falando de seis anos de educação do campo cametaense para a educação infantil, educação de jovens e adultos e ensino fundamental, e, ainda que não coincidem com a verdadeira realidade, presenciada constantemente; com ausência de políticas educacionais efetivas, logo, é possível desconfiar-se de que a educação rural municipal vem considerando esses sujeitos a partir de uma vertente de educação popular.

O que se quer pressupor é que, embora os índices de aprovação tenham aumentado, como os números ostentam, mas o tipo de educação que estão recebendo é uma outra questão. Será que há, incluído nesses índices elevados, uma valorização de seus saberes culturais e práticas sociais e de trabalho? Tem provocado protagonismo político e social? São questões que não se pretende responder em âmbito geral, mas motivar a refletir.

A realidade que se referiu outrora, é a que se tem presenciado, a de que os alunos do campo ainda são carentes de políticas governamentais reais às suas necessidades, uma vez que se refere a um público de baixa renda familiar, fortes tradições culturais e de trabalho e uma relação com a terra e a natureza muito forte; elementos que pouco são colocados no centro das políticas municipais.

Pertinentemente, homologa-se a necessidade dos governos considerarem todo um conjunto de fatores responsáveis pelo processo de ensino, ou seja, que:

Em primeiro lugar, as características da escola são importantes: professores, infra-estrutura física, abordagens e insumos pedagógicos têm impactos sobre aprendizado e progressão dos alunos. Em segundo lugar, o contexto socioeconômico é fundamental: as origens

socioeconômicas dos colegas de turma, assim como a participação da comunidade são fundamentais na determinação de quantos alunos (Sic) aprendem. Finalmente, existem as variáveis próprias de cada aluno e sua família: renda familiar e educação dos pais sempre foram importantes preditores do sucesso escolar (SOARES, RAZO, FANIÑAS, 2006, p. 47).

Diante do exposto, nota-se vários elementos que são responsáveis pelo ato de aprender, e salienta-se, também, a importância da escola para um bom efeito de aprendizagem, especialmente com práticas significativas que permitam a valorização do que vem dos campos das águas ou das florestas, isto é, cheiros, sabores, religiões, tradições, vivências, crenças: práticas culturais, sociais e de trabalho, que dão vida aos sujeitos e seu lugar de existência. Logo, a escola tem papel preponderante nessa árdua tarefa, já que, em muitas comunidades, ainda é a esperança de conhecimentos que fazem sentido em suas práticas diárias, oferecendo a possibilidade de diálogo e construção de novos saberes.

Em Cametá, especificamente, percebe-se uma redução de até quarenta e quatro (44) escolas no campo, nos últimos anos, conforme denuncia a figura 6, abaixo:

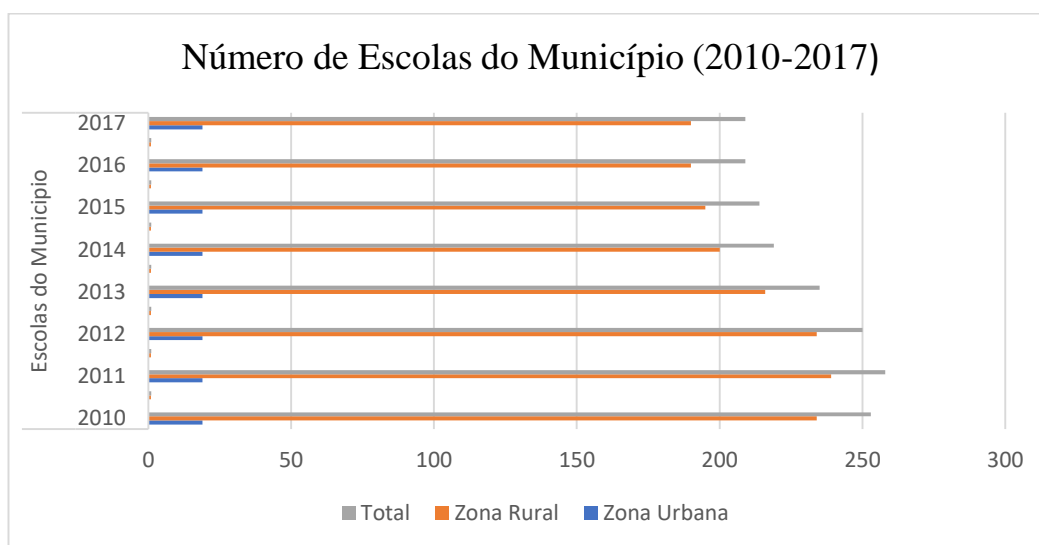


Figura 15: Números de escolas do município (2010-2017)

Fonte: Silvana Gonçalves, janeiro de 2018.

O poder público municipal tem justificado essa redução de escolas devido à precariedade e os espaços inapropriados, que muitas delas ainda têm, nos campos e áreas ribeirinhas no município. É possível compreender-se a que espaços está se referindo a seguir, na figura 7 e o que tem levado o poder público a fechar tais ambientes, construindo uma única escola padrão.

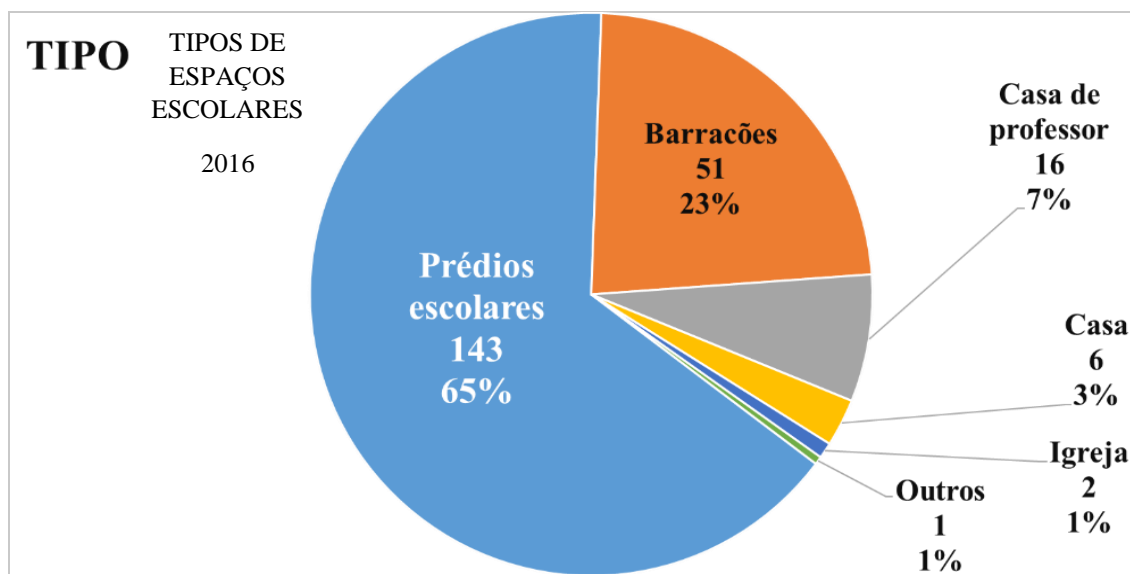


Figura 16: Tipos de espaços escolares (2016).

Fonte: SEMED- Divisão de Estatística e censo escolar.

Como se vê acima, na parte azul, são escolas que estão localizadas no Distrito Cameté Urbano e Cameté Rural, que se encontram na cidade e suas proximidades, com 65% em prédios escolares próprios, mas, ainda havendo 35% que são referentes às áreas mais distantes do campo e ilhas, em barracões, casa de professor, casas outras, igrejas e outros espaços.

Portanto, o governo tem fechado esses espaços, que eram escolas, e construído um prédio único numa localidade. Para explicar melhor, na realidade tocantina é comum o desmembramento comunitário dos moradores; logo, é cultural ver-se que há relação existente entre a igreja (comunidade) e os espaços escolares. Dessa maneira, onde se forma uma nova comunidade, também se procura a formação de uma nova escola. Nessa situação, é possível observar-se, em uma mesma área de campo ou ilha, vários espaços sendo ocupados como escolas, mas de modo inapropriado, precário.

Desse modo, para sanar o problema, um único prédio escolar é construído, contemplando as várias comunidades, deslocando os alunos para ocupá-lo; por isso, a diminuição do número de escolas em situação adversa.

A questão é que, devido à logística geográfica municipal e à geografia do lugar, mesmo que as comunidades criadas sejam no mesmo território, campo ou ilha, ainda assim, o acesso à escola construída não tem sido fácil, pois, no caso dos campos, as estradas ou ramais que possibilitam ingresso à escola, também são precárias e de difícil alcance, precisando, assim, percorrer uma certa distância para chegar a pé e/ou de transporte escolar. No caso das ilhas, é

preciso ainda mais do transporte, porque, às vezes, os alunos moram dentro de furos, ao contrário dos que habitam do lado da ilha, onde a escola foi construída, ou seja, carecendo, impreterivelmente, de transporte para ter acesso à educação sistematizada. Sendo assim, consuma-se que novos prédios escolares exigem maior deslocamento dos alunos. Tal problema poderia ser diminuído, se todos os alunos do campo pudessem ter seu direito garantido, o de estudar em espaços satisfatórios, decentes, próximos das suas residências e na sua comunidade, com práticas curriculares voltadas à sua diversidade.

Como se pode refletir, a necessidade do transporte escolar para os alunos do campo fica cada vez mais evidente. Convém destacar, além de tudo, que para se obter maior frequência dos alunos nas escolas do campo, é indispensável o transporte escolar, o qual não tem sido muito ponderado pelas últimas administrações municipais, pois, quem conhece a extensão territorial ao longo dos rios e estradas da região do Baixo Tocantins, tem a noção dessa carência, uma vez que o desprovimento desse componente, que é parte da conjuntura educacional desses povos, levam muitos alunos a não frequentar a escola; e, outros, mesmo se matriculando, são obrigados a evadir, devido à complexa geografia existente entre suas residências e o estabelecimento de ensino.

A figura 17 expressa, com mais evidência, a grande demanda de alunos do campo cametaense e a necessidade que estes têm do transporte escolar.

Como se pode depreender, a grande parte dos alunos do campo, contidos nos distritos Curuçambaba, Porto Grande, Vila do Carmo, Carapajó, Cametá Rural, Joana Coeli e Juaba é quem necessita do transporte público escolar no município. Mas, infelizmente, essa realidade não abrange todas as populações estudantis das áreas do campo. Expõe-se, também, que é rotineiro, por parte dos governantes cametaenses, o desrespeito ou a falta de planejamento para com esse direito garantido em lei; sendo muito comum iniciar o ano letivo e o problema com transporte escolar perdurar por alguns meses, após o início das aulas. Ou ainda, só iniciarem após o problema com o transporte ser resolvido, o que tem comprometido, consideravelmente, o ano letivo. Também, vê-se, ainda, na área rural ônibus e carros pau-de-arara¹³, improvisados para o transporte escolar, desprovido de segurança e de conforto, ocorrendo a mesma situação nas ilhas, com barcos inapropriados e sem segurança, ou seja, não há um padrão no transporte escolar no município cametaense, mas, sim, uma falta de cuidado, organização e planejamento

¹³ Pau de arara é o nome dado a um meio de transporte irregular que ainda é utilizado no Norte e Nordeste do Brasil. Consiste em se adaptar os caminhões para o transporte de passageiros, constituindo-se em substituto improvisado para os ônibus convencionais. Usa-se também para vender frutas.

com relação a esse componente tão importante para o bom desenvolvimento educacional desses indivíduos.

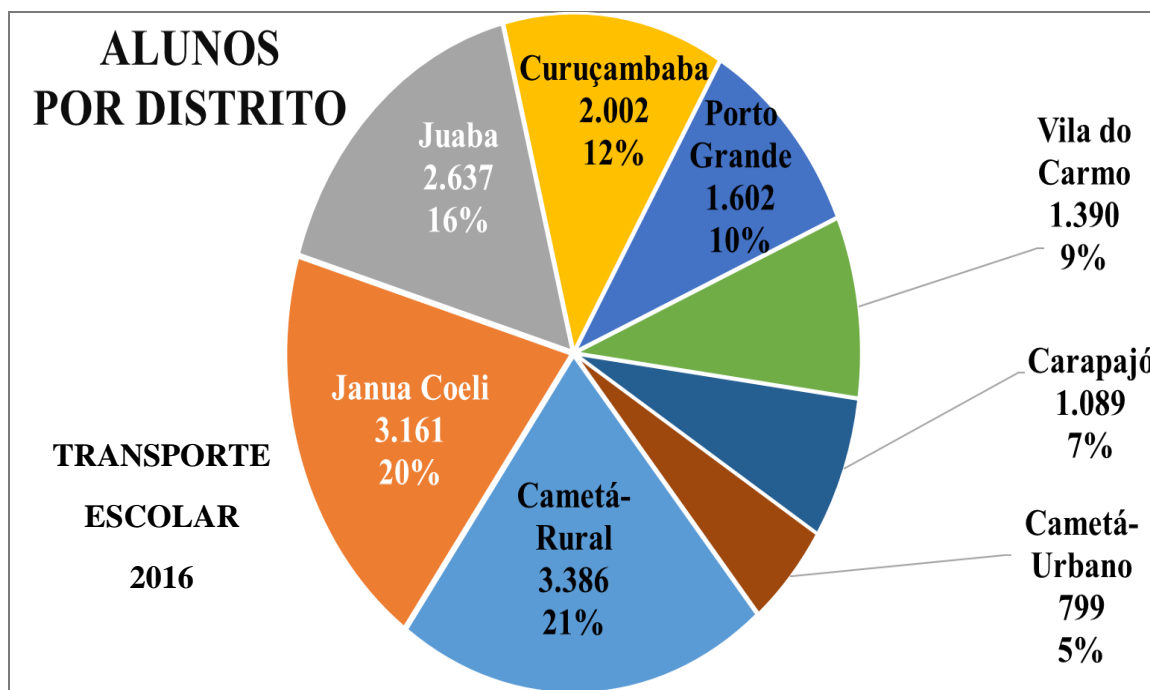


Figura 17: Transporte escolar para os alunos do campo (2016).

Fonte: SEMED- Divisão de Estatística e censo escolar.

É inconcebível a forma como vem sendo tratada, no município, a questão do transporte escolar, pois, atualmente, o Ministério da Educação executa dois programas de atendimento ao transporte escolar; a saber, O Programa Caminho da Escola e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar. O primeiro consiste na concessão de linha de crédito, por meio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES, para que estados e municípios possam adquirir transportes novos. O segundo contempla as diversas despesas com reforma, seguro, licenciamento, serviços de mecânica, combustível e lubrificante, assentos e pagamentos de serviços contratados entre outros, para os transportes terrestres e fluviais. (BRASIL/ FNDE, 2008, p. 1). Logo, pode-se inferir um descaso para com essa realidade sócio-espacial dos alunos camponeses.

Outro dado importante, é o número de alunos de escolas multisseriadas e multietapas no município. Algumas informações de 2010 revelavam que, dos 37.828 alunos matriculados, 3.353 estão no Ensino fundamental – 1ª a 4ª séries, eram de multissérie, isto é, encontravam-se em uma turma de alunos das séries iniciais do fundamental, na mesma sala de aula, e, 3.743

de multietapa. Uma realidade ainda existente, pois, assim como a multissérie, a multietapa, também, aparece no município para um contíguo de educandos na mesma sala de aula, nos dois níveis de ensino, ou seja, da educação infantil e do ensino fundamental, aspecto que exige dos educadores um empenho maior pela promoção do aluno.

É preciso que os representantes políticos compreendam, tal qual Freire, o caráter político da educação (1921-1997), em que, aprender é um ato revolucionário. Por meio da educação, e de maneira coletiva, o indivíduo deve tomar consciência de sua condição histórica, assumir o controle de sua trajetória e conhecer sua capacidade de transformar o mundo.

Nessa acepção, é preciso considerar-se, nas práticas curriculares, a geografia da região cametaense, de modo que se permita compreender as várias realidades das populações que nela residem; formada por agricultores, pescadores, lavradores, ribeirinhos, quilombolas, etc., com um acúmulo de conhecimentos e tradições que se concretizam pelas diferentes práticas de trabalho, desempenhadas na sociedade onde cada grupo vem contribuindo para o seu desenvolvimento, e, assim, propositar políticas públicas que tragam melhorias às populações, conforme é exposto no dispositivo da LDB, nº 9.394/96, que determina, em seu art. 1º: “A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Nessa ótica, Caldart (2002), ostenta a concepção de educação do campo que está sendo fortalecida, ou seja, uma educação do campo com políticas públicas, num sentido amplo e complexo, não podendo ser entendida, portanto, apenas como sinônimo de ensino, mas, com “programas de ação governamental que resultam de um conjunto de processos disciplinados pelo direito, voltados à realização de fins socialmente relevantes e juridicamente determinados”, melhor dizendo, formas concretas de se implementar as diretrizes constitucionais para a efetividade de um direito. (BUCCI apud FERNANDES¹⁴, 2008, p. 36).

Este conceito fundamenta-se na prática educativa que se tem desenvolvido nos movimentos sociais, nas diferentes organizações que atuam por onde a educação perpassa. E, sob essa lógica, as políticas públicas para o campo precisam chegar até essas populações do campo cametaense, reconhecendo as diversidades culturais e espaciais existentes nessas comunidades, a fim de possibilitarem a construção de uma consciência política e transformadora. No entanto, torna-se necessário mudanças nas práticas das relações que se tem na sociedade, com políticas de incentivo ao pequeno agricultor, extrativista; cooperativas e

¹⁴ Para mais informações, leia: Fernandez M. Bernardo. Por uma educação do campo. Campo - políticas públicas-Educação. Org. Clarice Aparecida dos Santos- Brasília: Incria; MDA, 2008.

associações, que busquem alternativas para agregar valores à produção do aluno do campo, como uma escola para o trabalhador, com serviços de apoio técnico na prática de trabalho do camponês; políticas que tragam melhorias para a comunidade, como saúde, transporte, coleta de lixo, saneamento básico, abastecimento de água tratada etc.

Pensar na mudança, não é somente uma utopia, mas uma realização, pois a educação sistemática abrange diferentes experiências e diversidades que exigem reconhecimento e respeito, por parte dos que colaboram com as práticas do ensino, na formação dos estudantes rurais, trazendo, pois, mudanças políticas na visão do aluno do campo, ajudando-o a melhorar sua realidade. Nesse contexto, a educação destinada a eles precisa corroborar a diversidade dos espaços do campo, que refletem mais que a territorialidade deles, mas, também,

[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas [...] (FERNANDES, 2004, p. 137).

Portanto, é preciso um novo olhar por parte dos governantes cametaenses a cerca das populações do campo, onde a maioria situa-se neste município. Há a necessidade, não apenas de escolas infraestruturadas, embora ainda haja essa utilidade, como se pode ver, mas, principalmente, de uma política de orientação educacional, na ampliação de uma organização curricular, a começar de uma educação popular freiriana de ensino; que atenda a todos e promova mudanças sociais e políticas. Somando-se a isso, também, uma mudança de atitude dos professores em suas práticas curriculares, no sentido de que a formação escolar seja correspondente às vivências diárias e culturais dos educandos.

Não obstante, o município cametaense, em alguns momentos de sua história, também experimentou algumas experiências de orientação política educacional, destinada a uma proposta de educação popular, em que a professora Odete da Cruz Mendes (MENDES, 2001), pesquisadora em políticas Educacionais, com doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010), através de seus estudos com os manuscritos “Política de Educação no Município de Cameté: Análise da Proposta da Escola Caá-Muta, Escola Cidadã”, em 2005, expõe sua análise em torno desta orientação política para o município de Cameté. E, tomando-se esta como referência, também se trouxe um olhar para essa proposta política educacional de tal pesquisadora.

Mendes (2001) expõe que, em 2001, com a vitória do Partido dos Trabalhadores (PT), a administração pública do município de Cameté vivenciou uma expectativa eufórica, no que

diz respeito à educação, pois o governo eleito deu ênfase a projetos que objetivavam incluir as classes populares que, até então, eram excluídas da participação social e da definição de políticas educacionais no campo e na cidade.

Nesse contexto, destaca-se que a Escola Caá-Mutá foi um exemplo concreto de uma proposta de reorientação da política educacional do município, respeitando os valores e as diferenças sociais existentes nos diversos espaços da sociedade cametaense, e, considerando a geografia do lugar. Tal projeto tinha como propósito:

Resgatar a identidade do povo para a afirmação da cidadania, a Escola Caá-Mutá deve e será voltada em princípios culturais que possibilite a criação de uma nova sociedade, baseada na coletividade da comunidade que seja verdadeiramente participativa e democrática. (CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 12).

Essa proposta político-educativa foi fruto das lutas dos movimentos sociais locais, de homens e mulheres que, ao longo da história, vieram propondo ideias educativas com uma visão ampla, ressaltando a identidade do povo, seu conhecimento no fortalecimento da formação da cidadania, mantida nos princípios culturais, que fomentava a criação de um novo ensino, uma nova concepção de sociedade, baseada na coletividade dos sujeitos que formam diferentes comunidades.

A escola Caá-Mutá surgiu de uma necessidade do povo cametaense em construir uma organização curricular, voltada para as diversas realidades existentes neste município. Foi resultado das ações coletivas democráticas que envolveram diferentes sujeitos, profissionais da educação, sindicatos, igrejas, movimentos sociais, que começaram a participar das decisões da organização e sistematização do ensino escolar. Parafraseando Caldart (2003), a educação do campo passou a ser entendida, basicamente, como um processo de interpretação da realidade.

Gerenciar a educação, nos princípios da participação e da relação democrática, foi, significativamente importante, na elaboração de propostas educativas em Cametá, uma vez que a percepção que se tinha era a de que havia uma necessidade de uma reformulação curricular, gerando nova organização e sistematização dos conhecimentos nas escolas do município, que viessem atender a população nas suas experiências culturais, nos espaços diversificados, construídos pelos sujeitos da cidade e do campo.

Partindo desses princípios, a educação do campo ganhou relevância e sentido para homens e mulheres camponeses. A presença do poder público foi importante, pois:

Torna-se benéfica e desejada, uma vez que seu papel é garantir um ensino de qualidade aberto a todos, propiciar oportunidade igual às capacitações profissionais, organizar e manter um corpo docente altamente capacitado nos exercícios de suas funções, da organização jurídica legal do sistema e, sobretudo, garantir a franca manifestação político, ideológico, administrativa e pedagógica. (LEITE, 2002; p.105, 106.)

Nessa ótica, o estado, enquanto instituição pública, deve contribuir, fazendo-se presente na ação educativa do governo cametaense que, naquele momento, propiciou planejamento, ações, reformulação do currículo, garantindo, de tal maneira, um ensino de qualidade para todos, com o intuito de oportunizar aos sujeitos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades, respeitando as diversidades de conhecimento nos processos de formação de ensino e aprendizagem escolar.

Convém realçar que proporcionar oportunidades iguais às capacitações profissionais de homens e mulheres do campo, significa organizar e manter um corpo docente qualificado no exercício da prática do ensino e suas especificidades de conhecimento, visando, portanto, melhorar a qualidade de vida e de trabalho dos sujeitos envolvidos na prática educativa.

A escola Caá-Mutá propiciou, nessa perspectiva, que homens e mulheres do campo garantissem suas manifestações políticas ideológicas, administrativas e pedagógicas, participando e integrando seus saberes na redefinição de práticas educativas; razão esta que expressa o pensamento e sentimento de quem convive com a realidade do cotidiano, ou seja, o desejo dos sujeitos de aprender, partindo das experiências já acumuladas nas relações que mantêm nos seus contextos históricos. Autenticando esse pensamento, revela-se que a escola tem o dever de oportunizar “[...] uma aprendizagem eficaz, substancial em conhecimentos socioculturais e técnicas aprimoradas à existência e aprimoramento dos vários seguimentos sociais”. (LEITE, 2006, p.106).

Tal organização e sistematização de ensino no campo, para o município de Cametá, consistia e consiste em uma tarefa árdua, já que as complexidades dos espaços dificultam, em maior parte, as estratégias de ensino, mas “é necessário e possível efetivar políticas educativas que estimulem o crescimento, uma vez que a escolaridade rural exige um tratamento diferenciado, com base em um contexto próprio, em um processo sócio histórico genuíno, paralelo, porém, não semelhante ao processo urbano”. (LEITE, 2002, p.112).

Mendes (2001), afirma que Cametá, na sua trajetória histórica, vinha desenvolvendo políticas educativas de cunho elitista e excludente, com práticas curriculares acrílicas, de maneira que as condições de vida da população do campo se refletiam na sociedade, em que, homens e mulheres, que viviam de seus trabalhos e atividades laborais, não

tinham a assistência do poder público municipal, práticas curriculares com ênfase na educação sistemática formal.

Consequentemente, as análises de Mendes recordam que o governo da frente popular democrática petista, a datar de 2001, reformulou a esfera administrativa pública, propondo relações de trabalhos baseadas na participação coletiva da população cametaense e nas diversas conferências municipais, em que a educação foi o ponto crucial para se planejar as políticas educacionais, atendendo, de modo significativo, a todas as pessoas, respeitando as diferenças de conhecimento e relações espaciais existentes. Por isso, o projeto para o ensino passou pela organização curricular, planejamento, formação continuada para os professores, atendimento técnico-didático-pedagógico e a participação de todos os segmentos sociais que formavam a sociedade cametaense.

A implantação dos projetos do governo popular, na época, aproximava a população da cidade e do campo, ou seja, trabalhadores de várias categorias sociais. Neste sentido, a escola Cidadã expressava uma educação que contemplava um público bem diversificado, dentro dos diferentes espaços geográficos de Cametá. Um avanço considerável para esse município, pois, pela primeira vez, foi apresentado um projeto para a educação, peculiar à realidade do contexto histórico, construído por sujeitos diferentes, melhorando, de tal modo, a qualidade do ensino e de vida da população.

No entanto, com a perda do governo popular, em 2004, novas configurações foram influenciando a realidade da educação cametaense novamente. O modelo educacional, deixado pela administração petista, com a escola Caá-Mutá, escola Cidadã, foi sofrendo fortes decréscimos pela não continuação das ações educativas. Então, viveu-se novamente um retrocesso do que já vinha melhorando, principalmente no que diz respeito aos sujeitos do campo, onde o baixo rendimento escolar implica, também, no não desenvolvimento dos espaços, piorando a qualidade de vida de boa parte da população.

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem na formação dos estudantes, a falta de planejamento, de recursos didáticos pedagógicos, de formação continuada de professores, de espaços para as atividades do ensino, conteúdo e métodos educativos, entre outros, que vinham sendo sanados gradativamente, continuaram a ser os problemas mais acentuados no município de Cametá. Ainda hoje, a política educacional parece estar direcionada a uma visão única de ensino, o que desfavorece, continuamente, a aproximação com a realidade dos estudantes, fator que não desperta no aluno o interesse em aprender, por não fazer parte do seu universo cultural, já que, o ato de aprender continua sendo visto de forma

fragmentada, consolidando os saberes a partir do conhecimento científico, numa concepção ingênua de que política e educação não têm relação.

Anos mais tarde, Cametá viveu um outro momento, também importante nesse âmbito, alguns programas federais de frente popular convergiram para um modelo de ensino diferenciado.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - uma conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica - no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva e, mais tarde, Dilma Rousseff, trouxeram algumas melhorias tímidas para a Educação do campo cametaense.

A partir de 2009, algumas políticas federais educacionais começaram a chegar no município para atender às populações do campo, à exemplo de alguns programas, como: Escola Ativa, na formação de educadores do campo; o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE - ESCOLA), que dava financiamento para a implementação do plano educacional, visando diminuir os índices de resultados do ideb; o Programa Mais Educação, destinado à educação em tempo integral dos alunos do campo e da cidade; a Escola da Terra, com a formação dos professores do campo; o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), acordo implementado em 2012, entre governo federal, estados, municípios e instituições que visa acabar com a distorção idade-série e o analfabetismo no Brasil; e, o Projovem Campo Saberes da Terra, na formação de jovens agricultores.

Esses programas trouxeram certo otimismo para a realidade educacional, vivenciada no campo, naquele momento, pois geravam recurso, plano escolar, planejamento, mobilização da comunidade intra e extraescolar, formação para professores, gestores e coordenadores da zona rural cametaense, na perspectiva curricular da educação do campo; vários esforços, concentrados, para atacar os problemas das escolas das áreas de terra firme e ilhas.

Contudo, releva-se que não trouxeram grandes resultados, pois, por se tratarem de programas governamentais, e não políticas públicas de estado, alguns finalizaram-se, juntamente com os governos; outros não foram de interesse dos governos posteriores, e, por isso, não foram feitas as adesões necessárias para mantê-los. Ou, sendo, algumas vezes, apenas continuados (sem nenhuma estruturação específica) pelos gestores seguintes, uma vez que tem sido cultural o partidarismo local, prejudicando as políticas sociais municipais.

Sendo assim, tanto a política educacional Caá-Mutá, quanto os vários projetos, outrora citados, não tiveram fôlego para se manter, pois a nova concepção educacional dos governos

que foram assumindo a gestão não estavam, nem estão, ideologicamente, a serviço de uma construção em prol da população e das minorias sociais.

Nessa significação, legitima-se a urgência por políticas de estado que se configurem como direito do aluno do campo, respeitados em sua concretude, não com propostas compensatórias de direito, mas como cidadãos plenos, sendo aquele “[...] que combine liberdade, participação e igualdade para todos [...]” (CARVALHO, 2001, p. 09).

Carvalho (2001) vai dizer que cidadania é a garantia de direitos civis, políticos e sociais. Todavia, o autor expressa que o não penhor pelos direitos, por governos desatentos às dificuldades básicas da população, do que se pode entender à falta de atrelamento das três dimensões do direito – o direito político, o direito civil e o direito social –, provoca cidadãos incompletos ou não-cidadãos. Logo, compreender a cidadania como pleno exercício de direitos, é traduzi-los nas lutas e conquistas dos sujeitos, frente ao estado, no que se refere à garantia individual de vida, liberdade, trabalho e segurança.

A VI conferência Municipal de Educação, realizada nos 28, 29 e 30 de abril de 2015, através do Fórum Municipal de Educação, trouxe um outro momento importante para a educação cametaense. De frente popular do, então, governo do Partido dos Trabalhadores criou-se o Plano Municipal de Educação, mediante a Lei Nº: 274, de 19 de junho de 2015.

Trata-se de uma proposta educacional para dez (10) anos de vigência (2015 a 2024), contendo treze (13) metas e cento e sessenta e oito (168) ações estratégicas, fruto da ampla discussão popular, por meio de diversos setores e segmentos da sociedade cametaense, ou seja, representação das escolas da rede de ensino, igrejas, sindicatos dos trabalhadores da educação, representantes dos poderes públicos, estudantes e profissionais da educação. O plano surgiu de debates democráticos nos diversos distritos e cidades, que se juntaram em pré-conferências municipais, culminando na VI Conferência Municipal. Entre as diretrizes do plano, tem-se:

- I. Erradicação do analfabetismo;
- II. Universalização do atendimento escolar;
- III. Superação das desigualdades educacionais;
- IV. Melhoria da qualidade de ensino;
- V. Formação para o mundo do trabalho;
- VI. Promoção da sustentabilidade socioambiental;
- VII. Promoção humanística, científica e tecnológica do município;
- VIII. Aplicação de recursos públicos em educação, resultantes da receita de impostos, compreendida e proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, da educação infantil e da educação inclusiva;

- IX. Valorização dos profissionais da educação e da carreira no cumprimento da lei e das alterações previstas;
- X. Difusão dos princípios da equidade e do respeito à diversidade;
- XI. Fortalecimento da gestão democrática da educação. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015-2024).

Quanto às metas, tem-se: Universalizar a educação infantil; Universalizar o ensino fundamental de nove anos; Universalizar a educação especial; Alfabetizar e incluir para a cidadania; Garantir a educação de jovens e adultos do ensino fundamental, integrada à qualificação profissional; Garantir o ensino médio e profissional; Qualificar socialmente a educação; Educação no/do campo, na perspectiva inclusiva e da diversidade; Estabelecer Regime de colaboração e Formação dos profissionais da Educação; Democratizar as ações educacionais; Valorizar o currículo dos trabalhadores em educação; Alinhar o ensino fundamental à prática da educação básica e o Financiamento da educação de qualidade social.

Como se destaca, Cametá tem tido algumas experiências a respeito de uma educação popular, portanto, os esforços para a efetivação desta devem se reafirmar. O plano Municipal atual intenciona atacar as principais problemáticas da educação municipal, visando um ensino de qualidade, na tentativa de atender a inclusão e a diversidade, a valorização e a universalização do ensino, a formação e o financiamento da educação para a valorização do profissional. O Plano ainda está em vigor, então, os desafios são imensos e a concentração nos esforços governamentais, uma provocação para que as metas sejam cumpridas e a educação cametaense possa ter resultados substanciais.

Confirma-se o comprometimento, por parte do governo atual e dos governos vindouros, para que as metas e diretrizes sejam concretizadas, esforços que precisam ser superados por questões partidárias, pessoais ou de coletivos. Uma aliança de consciência de todos e com todos, com articulações entre o poder público municipal, as universidades, os sindicatos dos trabalhadores, os profissionais da educação e toda a sociedade civil organizada. Somente dessa forma, é que se pode vislumbrar, expressivamente, uma melhoria educacional.

No próximo item, far-se-á uma reflexão geral em torno do Programa Projovem Campo Saberes da Terra, na edição 2014, na comunidade de Porto Alegre.

4.2 REFLETINDO SOBRE AS VOZES DOS SUJEITOS, EM SITUAÇÕES CURRICULARES DIRIGIDAS PELO SABERES DA TERRA.

Nesta abordagem, realizar-se-á uma reflexão a respeito da edição atual, 2014, do PPCST, referente a essa experiência vivenciada de educação do campo na comunidade de Porto Alegre, compreendendo tal educação como destinada aos sujeitos agricultores, retratando e inferindo um olhar para o Saberes da Terra nesta comunidade e percebendo como se deu a experiência de educação popular, através deste, nos alunos do programa.

A reflexão iniciará com as vozes dos sujeitos, bem como de dados levantados durante o processo de investigação, já apontando os elementos fundamentais que serão analisados a partir das entrevistas.

Diante do exposto, ao se construir essa tessitura de pensamento, apresenta-se que a edição atual do programa compreendeu o intervalo de tempo de dois (02) anos, isto é, final de 2014 a início de 2017; em que 2014 foi o ano de adesão e cadastramento dos alunos, e que as aulas ocorreram de fevereiro de 2015 a fevereiro de 2017, com o término da edição e a certificação dos alunos.

Em 2014, o governo municipal do, então, prefeito Iracy de Freitas Nunes (2013-2016) fez a adesão junto ao Ministério da Educação, dando continuidade ao programa, que já vinha acontecendo desde 2009 nesta região, até a sua gestão no final de 2016; nos dois meses depois, a coordenação do programa foi substituída e a certificação foi realizada em junho de 2017, já pelo governo atual, que manteve os professores e concluiu o programa.

Para essa análise, partiu-se da seguinte pergunta, realizada aos coordenadores do programa, afim de compreender seu processo inicial: Como se deu a implementação do PPCST na edição 2014, no município de Cameté?

[...] fizemos um mapeamento das localidades, cinco distritos do norte do município foram contemplados. Então, essa edição, ela atingiu as turmas das localidades de Maracu Carmo, Bom Jardim, Capiteua, Maranhão, Vila Conceição e Porto alegre, [...] ou seja, essa análise geográfica foi feita com muito cuidado e completou, com êxito, três localidades distintas da área ribeirinha e três da rural, estrada, inclusive uma que tá, é ... o nosso carro chefe que é o Porto Alegre, não foi uma escolha à toa, foi pensando porque essa comunidade [...], por ser quilombola, fica mais distante e acaba que esses programas não chegam até eles, que realmente precisam. (Coordenador Geral A, 45 anos, julho de 2017).

Procurou-se perceber, na fala do coordenador, a forma como se deu a escolha dos distritos e comunidades pelo município, em que, na expressão de sua voz, concebe-se um cuidado inicial em atender aos alunos mais distantes da sede e com realidades geográficas, culturais e sociais diferenciadas (ribeirinha e rural estrada), na tentativa de abranger o universo do campo cametaense. Todavia, ao se declarar que, em 2014, possuía-se duzentas e dezenove (219) escolas rurais, e que apenas cinquenta e cinco (55) delas compreendiam Cameté urbano

e Cameté rural, que são as escolas que se encontram dentro da cidade e em suas proximidades, esse universo acaba sendo inexpressível, dado o fato de que os alunos do campo, em sua maioria, encontravam-se nas escolas mais distantes.

Desse modo, a preocupação inicial em realizar um mapeamento, tentando paliar, o máximo possível, a realidade diferenciada dos alunos mais distantes para que estes participem de uma vertente educacional popular, é, independentemente, da coordenação, pois o Ministério da Educação destina um número de vagas limitadas, isto é, de apenas duzentos (200) alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dito isto, obtinha-se, em 2014, 2% do número de alunos matriculados na EJA, no PPCST, dado este, que não chegava nem na metade do valor de 5% (1.895 alunos), do total matriculado naquele ano, nessa modalidade de ensino, no município todo.

Os números denotam que o percentual destinado aos alunos do campo, no que diz respeito ao PPCST, ainda são pouco aparentes, devendo ser ampliados, para que mais sujeitos do campo possam participar da proposta curricular educacional. É preciso ponderar a necessidade que há de mais vagas do programa dentro do município, uma vez que ainda pode-se inferir, com base nos dados de evasão escolar (1.597 evadidos - 6%) daquele ano de adesão, que os jovens e adultos encontravam-se, em sua maioria, na situação desses números.

O censo de 2010 aponta que o número de jovens do Brasil representa quase oito milhões da população do campo, uma força de trabalho significativa e relevante para esse espaço. Nessa ótica, esses jovens têm grande participação na geração do patrimônio material e imaterial do campo, sendo importantes, também, na conservação desse legado, que são as tradições culturais, costumes, crenças, entre outros.

A análise é pertinente para se comprovar a necessidade de fortalecer a juventude que vem do campo, através da educação, com práticas curriculares que sejam integradas ao trabalho e à vida do aluno, considerando o movimento colorido de cores, cheiros, sabores, religiões, tradições, vivências e crenças, contidas no campo.

A formação do homem deve contemplar seu aspecto físico (psicomotor), mental (cognitivo), emocional (afetivo) e social (político), com um currículo que traga um conjunto de conteúdos culturais a serem utilizados nas atividades de ensino – aprendizagem, compreendendo valores, conhecimentos, ideias, hábitos, recursos, técnicas, símbolos etc. (SAVIANE, 2002), para que os jovens não continuem fora da escola ou com a escola fora deles, deixando de se tornar protagonistas de ações da sua própria história.

Para se ter conhecimento de como os alunos do campo receberam a proposta de ensino do Saberes da Terra, perguntou-se ao Aluno e à Professora: Como se deu a implementação do programa na comunidade de Porto Alegre?

Aluna: Olha, no começo, eu vou dizer mesmo, quando eles vieram, como é, começar o programa (risos), eu falei professora esse programa é muito bonito, vocês tão falando muito bonito, mas vai ser um projeto que vem e vai embora! Porque pra cá só se for assim, porque começam as coisas e nunca acaba, acho que é porque é muito longe e ninguém liga pra gente... (expressão de revolta). (Aluno F, 29 anos, junho de 2017).

Professora: O programa começou, nesta edição, em fevereiro de 2015 [...] com o tempo acolhida. Nesse momento, fizemos uma acolhida para os alunos para apresentarmos o Programa a eles e à comunidade, o projeto político pedagógico do programa, a pedagogia da alternância, o percurso formativo [...] eles estavam muito desconfiados, daí realizamos uma entrevista semiestruturada com eles, para conhecermos a realidade deles e eles; nosso primeiro contato com a pesquisa. Então, eles fizeram a primeira produção deles, o croqui da comunidade de Porto Alegre, nos apresentando à comunidade. Foi um momento muito rico. (Professora A, 44 anos, junho de 2017).

Nas vozes da aluna agricultora, compreende-se que o sujeito campesino, através da sua vivência de homem do campo, percebe a falta de condições materiais que o rodeia, identifica a não atenção do poder público para com a sua comunidade, a falta de oportunidades educacionais e econômicas, por isso, desconfia quando programas, tal qual o Saberes da Terra, chega até ele; uma suspeita cultural.

Nesse ponto de vista, seu Juscelino Soares Gonçalves, também, expõe que alguns projetos da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Governo do Distrito Federal (EMATER), de auxílio técnico para pequenos produtores rurais, já foram implantados na comunidade, porém, acabaram, tão logo iniciaram, por causa da logística de tal empresa; fato que se justifica na fala do aluno: “- Porque começam as coisas e nunca acaba, acho que é porque é muito longe, e ninguém liga pra nós”, em que percebe-se, igualmente, que mesmo ao mostrar uma certa dúvida pela permanência do projeto na comunidade, a sua fala de revolta expressa, do mesmo modo, uma vontade de que o programa dê certo, na perspectiva de querer que uma outra realidade aconteça, ou seja, a consolidação do PPCST, configurando em uma oportunidade de vida e esperança.

Identicamente, a fala da professora infere que houve uma aproximação cautelosa dela e dos professores para com a comunidade e os alunos, respeitando seus espaços, procurando, primeiramente, conhecer suas realidades, apresentando a proposta de educação por meio de uma acolhida com os alunos, tomando a pesquisa como princípio educativo, com entrevistas

realizadas num processo dialético de construção e reconstrução de diálogos, no sentido de estabelecer uma aproximação; ou seja, falando a língua dos alunos agricultores e retratando seu espaço comunitário para diminuir o estranhamento destes para com os mentores do programa.

De acordo com Freire (1987), o ato educativo se efetiva mediante a árdua tarefa dos sujeitos responsáveis por ele. Dito isto, apresentar-se-á as falas dos coordenadores e professores do programa como importantes instrumentos de análise, refletindo elementos que possam evidenciar um perfil educacional próprio para se aplicar nessa proposta de ensino, captando como eles se identificam com as vivências da educação do campo, demonstrando um olhar disponibilizado aos alunos agricultores; entender, portanto, a concepção de educação do campo, de homem e sociedade, que emerge das suas práticas curriculares, através de suas vozes. Logo, a partir das perguntas abaixo, identificar-se-á os meandros, outrora citados, dispostos em quadros temáticos para melhor organização das respostas.

Quadro 4 Coordenadores e Professores dos Saberes da Terra.

Perguntas	Respostas dos Sujeitos da pesquisa
Qual a sua formação e experiência com a educação do campo ?	Coordenador A: “[...] sou formado em geografia pela Universidade Facinter ¹⁵ desde 2008 e minha experiência com educação do campo veio com uma investigação que fiz no Maranhão ¹⁶ , em 2014, na prática de professores de ciências humanas. Trabalhei no Projovem urbano, onde fui formador. O público é o mesmo do Projovem, mas o ensino é diferente [...] e hoje sou um lutador dessa educação”. (43 anos, julho de 2017).
	Coordenadora B: “Sou pedagoga, pela Uninter, licenciada em letras pela UFPA, sou especialista em educação do campo pelo IFPA e tenho outras especializações aí. Trabalho na educação do campo, desde 2009, na primeira versão; nessa edição eu fui formadora, coordenadora de turma e hoje sou coordenadora geral, faz seis meses. Ah, e fui professora também na primeira versão. Amo trabalhar com a educação do campo” (expressão de entusiasmo). (40 anos, maio de 2017).

¹⁵ FACINTER: Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER), faculdade de cunho privado, na modalidade de Educação a distância (EAD) e com o objetivo de transpor barreiras geográficas para levar ensino de qualidade a todo o Brasil. Funcionou em Cametá até o ano de 2008. A partir de então, passou a se chamar UNINTER (Centro Universitário Internacional) com uma nova direção municipal.

¹⁶ Localidade rural do município de Cametá, Distrito de Juaba.

	<p>Coordenadora de Turma: “Sou formada em ciências biológicas pela universidade da Uniasselvi¹⁷, desde 2010; atualmente eu fiz uma especialização em educação ambiental [...], nunca tinha trabalho como professora. Trabalhei nessa edição, nosso secretário me deu a incumbência, né, de ser coordenadora de turma do programa, um grande desafio, como diz, entrei muito leiga. Tinha mais um desafio ai, né? [...] de trabalhar com a educação do campo, mas tive grande curiosidade, né, e grande empenho e muita ajuda da professora Luciane: eu disse, vou entrar como coordenadora de turma, mas eu não sei, e ela disse, nada que você não possa aprender. Aí comecei a ler os livros e achei que podia aprender, e me apaixonei pelos saberes da terra e os alunos” (expressão de choro). (50 anos, agosto de 2017).</p> <p>Professora A: “Sou graduada em ciências biológicas pela Uniasselvi, mas no programa eu tô com língua portuguesa. O programa, pra mim, caiu como se fosse de paraquedas, é porque eu sou marinheira de primeira viagem, aí eu nunca tinha ido pra sala de aula (tosse), mas foi uma novidade muito boa, entendeu? Porque se deparar com uma coisa que tu já vieste do campo, meus pais são do campo, são trabalhadores rurais, então, pra mim eu já conheço essa realidade toda. Eu, quando penso no dia da certificação dos alunos, não consigo nem falar porque a gente constrói laços tanto com a coordenação quanto com os alunos. Somos a família saberes (expressão de emoção- tristeza) ”. (44 anos, junho de 2017)</p> <p>Professor B: “Minha formação, né, é de magistério e técnico em agropecuária” e tenho outros cursos, né, focados aí nessa área da agropecuária. Nesses anos de trabalho, comecei em 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017. Tenho 7 anos aí de serviço no campo. No Projovem campo, tô desde a primeira versão sempre como professor das ciências agrárias. Acho que eu nasci com esse dom, né, aprendi desde cedo com a mamãe, gostava muito da natureza, de tá lá na roça e, não tive oportunidade de fazer graduação, essas coisas, né? Mas eu queria tá</p>
--	---

¹⁷ UNIASSELVI: Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Universidade privada, na modalidade EAD.

	mais no campo do que na cidade. Então, eu me sinto bem trabalhando com os alunos do campo”. (49 anos, fevereiro de 2018).
--	---

Fonte: Silvana Gonçalves, março de 2018.

As alocações dos coordenadores e professores promovem a seguinte reflexão: 1. Alguns dos sujeitos responsáveis pelas práticas de trabalho dos alunos do Saberes não apresentam formação acadêmica específica para o exercício de suas funções dentro do programa, como, por exemplo, o coordenador A, a Coordenadora de Turma e a Professora A, com formações acadêmicas opostas às suas atuações; 2. Há uma experiência de mundo muito rica dos sujeitos da pesquisa para com o campo, um envolvimento, uma identificação afetiva para com o espaço e os alunos pertencentes ao mesmo.

No que se refere ao primeiro item apontado, é comum, no sistema municipal cametaense, ver-se os governos se utilizando dos Programas Educacionais como cabide de empregos, ofertando cargos e/ou funções, com o intuito de obter votos no período eleitoral, sem a preocupação de averiguar se os sujeitos têm a formação necessária para atuar nas funções destinadas; copiando uma prática eleitoral exercida no período da primeira república no Brasil, em que “os eleitores são coagidos, comprados, enganados, ou simplesmente excluídos”. (CARVALHO, 2001, p.42).

Entretanto, é importante enfatizar a importância que há na formação profissional, para que o processo educativo aconteça substancialmente, especialmente na educação do campo. Destaque para a professora que trabalha com as disciplinas das linguagens e suas tecnologias, ainda que, com formação na área de ciências biológicas, com necessidade, portanto, de uma formação complementar referente à área que atua e um planejamento que facilite sua compreensão em torno do currículo do PPCST; caso contrário, dentre outras coisas, essa profissional poderia estar, simplesmente, reproduzindo o currículo da educação urbana, sem o entendimento, conseqüentemente, da identidade da escola do campo,

[...] definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorados na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Parágrafo único – DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO, 2002, p.01)

Similarmente, chama-se atenção para o fato de que a pessoa responsável pelo planejamento e acompanhamento pedagógico, que poderia auxiliar a professora, também não

tem qualquer formação na área (já que sua formação é em ciências biológicas) e nunca atuou como professora da educação do campo.

Nesse sentido, essas proposições apontadas preocupam, pois os programas, como o Saberes da Terra, têm a oportunidade de se materializar na vida do aluno, mediante uma boa mediação de suas práticas curriculares. Então, é preciso que os responsáveis por estas tenham um envolvimento com as questões pertinentes à educação do campo e domínio na formação que recebeu na academia.

Vislumbrada essa situação, inferiu-se uma possível problemática de execução do Saberes da Terra: O que realmente poderia ter sido o programa, caso não houvesse uma outra situação envolvendo essas proposições?

Para explicar melhor, com referência ao item 2, é que é possível, por outro lado, observar-se que há uma experiência de mundo muito rica dos coordenadores e professores com a vivência do campo, isto é, eles mostram seu envolvimento para com esse espaço, pois, muitas vezes, vêm de realidades parecidas: “ - tu já vieste do campo, meus pais são do campo, são trabalhadores rurais” (Profª. A); ou se sentem bem nesse espaço: “ - Acho que eu nasci com esse dom, né, aprendi, desde cedo, com a mamãe, gostava muito da natureza, de tá lá na roça e, não tive oportunidade de fazer graduação essas coisas, né? Mas eu queria tá mais no campo do que na cidade. Então, eu me sinto bem trabalhando com os alunos do campo” (Profª. B). Ou, ainda, acreditam e sentem um envolvimento afetivo por esse público e essa educação: “ - Amo trabalhar com educação do campo” (Coordenador Geral B); “- Me apaixonei pelos saberes da terra”. (Coordenador de turma).

Assim, compreende-se que, mesmo os sujeitos responsáveis pela formação dos alunos do programa não possuem a formação específica, no que tange à sua área de atuação, o que poderia ter se tornado um grande problema, caso não houvesse algo especial que sentiu-se durante o período de observação. Uma energia positivada, importante, que consiste em seu conhecimento de mundo e também na sua identificação ou vivência com esse espaço, criando, cotidianamente, intimidade e afeto com as questões ligadas à educação do campo, buscando uma aproximação com essa realidade e valorizando a mesma.

Percebeu-se, ainda, durante as observações em campo, uma segurança na metodologia aplicada, um empenho em compreender a realidade do aluno e um envolvimento afetivo. Aspecto não menos importante de destacar, pois, em alguns casos, vê-se professores do campo que passaram por uma formação de licenciatura plena ou pós-graduação, nesse modelo educacional, mas não se identificaram nem se envolveram com esse ensino diferenciado, numa incompreensão da riqueza em torno desse espaço. No que, a voz do coordenador relata:

Quando recebemos a função de coordenar do Saberes da Terra, (ai) fomos para o campo com os alunos, porque não tem sentido coordenar um programa do campo sem estar no campo, de um gabinete com ar-condicionado ou na sala da coordenação, mas sem vivenciar realmente o que que o aluno vive, entendeu? Como é que ele vive, como é o modo de vida dele, e nós fizemos ao contrário, nós partimos muito pra visitas, alternâncias dos alunos, partilha de saberes. Eu posso te afirmar que o programa ele deu certo, porque tanto os professores quanto os coordenadores de modo geral, eles passaram a vivenciar as práticas dos alunos. Quando a gente chega, põe o pé na terra deles e abraça eles, que tá ali fazendo sua cuivara, ele pega um susto, porque tá com a mão só carvão. Nós não, porque sabemos que estamos levando algo de bom para eles, isso é satisfatório, isso faz bem pro ser humano. Nós não estamos tirando ele da vida dele, pra trazer pra cidade, pra dá informação pra ele, não, nós levamos o saber até ele e dialogando com o saber dele. Nós falamos do que ele planta, da técnica de trabalho dele, como ele pode agregar valor à sua cultura econômica e diversificar a sua propriedade, lutar pelos seus direitos, das manifestações culturais e religiosas da comunidade. Olha a grandeza do programa! (expressão de entusiasmo). (Coordenador Geral A, 43 anos, julho de 2017).

Pode-se deduzir que esses profissionais compreenderam as experiências e vivências no campo e os processos educativos importantes no afeto humano para se alcançar esses alunos, colaborando, significativamente, para a concretização de uma formação satisfatória para os camponeses; e revelando, do mesmo modo, que a concepção curricular do programa foi compreendida por eles, mesmo não tendo uma graduação específica em suas áreas de atuações, mas, ainda assim, ressalta-se que este elemento não é menos necessário e preponderante.

É importante compreender-se a educação e o homem do campo que se quer formar, e “que por trás de uma proposta curricular, existe um ideal de formação humana” (Arroyo 2000, p. 81), que, para as populações rurais devem estar pautados em uma concepção de educação do campo que construa e/ou fortaleça seus valores tradicionais, práticas culturais e agrícolas, e, que dê possibilidades de melhorias de vida, tais quais as alíneas dessa voz referem: “ - Nós não estamos tirando ele da vida dele, pra trazer pra cidade, pra dá informação pra ele, não, nós levamos o saber até ele e dialogando com o saber dele. Nós falamos do que ele planta, da técnica de trabalho dele, como ele pode agregar valor à sua cultura econômica e diversificar a sua propriedade, lutar pelos seus direitos, das manifestações culturais e religiosas da comunidade. Olha a grandeza do programa”. (Coordenadora Geral A).

Ao se considerar esse pensamento, salienta-se que “todo profissional do ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo esteve e está sempre a serviço de um ideal de ser humano. Faz parte do nosso ofício. Ignorar esse traço é tentar abafar uma consciência histórica que nos persegue”. (ibid). Arroyo (2000) ainda expõe que:

O que leva o docente a se dedicar com eficiência em uma matéria? É a crença, o valor dado, a importância dada a essa aprendizagem para um dado ideal de ser humano, para um projeto de sociedade. Um ser humano competitivo para uma sociedade competitiva ou um cidadão participativo para uma sociedade igualitária. O que está em jogo são conteúdos referidos a um ideal de ser humano e de sociedade. (2000, p. 81).

Assim, para corroborar tal afirmação, ratifica-se a necessidade de se observar a concepção e o olhar de educação de campo para os alunos do programa, que engendram das vozes dos coordenadores e professores, a fim de compreender a sociedade e o ser humano que foram almeçados pelas situações curriculares dirigidas pelo Saberes da Terra.

Quadro 5: Coordenadores e Professores do Saberes da Terra.

Perguntas	Respostas dos Sujeitos da pesquisa
Qual a sua concepção de educação do campo?	<p>Coordenador Geral A: “[...] olha, eu tenho várias linhas de pensamento, mas a concepção de educação do campo pra mim é inclusão [...]”. (43 anos, julho de 2017).</p> <p>Coordenadora Geral B: “[...] A educação do campo pra mim é política pública para o campo [...]”. (40 anos, maio de 2017).</p> <p>Coordenadora de Turma: “[...] A educação do campo é diálogo de saberes [...]”. (50 anos, agosto de 2017).</p> <p>Professora A: “[...] valorização da cultura [...]”. (44 anos, junho de 2017).</p> <p>Professora B: “[...] a educação do campo é formação social e profissional. É uma educação voltada totalmente pro campo, também ela deve ser no campo” [...]”. (49 anos, fevereiro de 2018).</p>
Como você vê o aluno agricultor?	<p>Coordenador Geral A: “[...] olha o aluno do campo pra mim ele não é coitadinho, ele é um aluno diferente sim, porque quando a gente tira um jovem que ele já parou de estudar 10 anos, 12 anos, né, ele vê uma oportunidade de elevar sua escolaridade, mas ele não é coitadinho, o programa não trata ele assim. O programa resgata sua autoestima. Ele passa a se reconhecer e perceber a riqueza de seus saberes e práticas sociais. O programa vem construir ou fortalecer esse olhar [...]”. (43 anos, julho de 2017).</p>

	<p>Coordenadora Geral B: “[...] vejo o aluno com um grande potencial, só precisa que ele seja considerado pelas políticas governamentais e que venham melhorias pra sua comunidade”. (40 anos, maio de 2017).</p> <p>Coordenadora de Turma: “[...] ele é bem rico dos seus saberes, da sua cultura [...]”. (50 anos, agosto de 2017).</p> <p>Professora A: “[...] ele tem um grande saber tradicional, aprendeu com seus antepassados os conhecimentos necessários para plantar, roçar, colher, produzir a farinha [...]”. (44 anos, junho de 2017).</p> <p>Professora B: “[...] a educação do campo tem que melhorar a vida do aluno, ajudar ele a criar ou fortalecer um projeto de vida que o ajude a ampliar seus lotes de terra, isto é, as culturas tanto de criação quanto de plantio num incentivo de diversificação da propriedade [...]”. (49 anos, fevereiro de 2018).</p>
--	---

Fonte: Silvana Gonçalves, março de 2018.

Nas vozes acima, identifica-se a Concepção de Educação do Campo dos mentores do programa, em que se encontra, em suas falas, elementos importantes da proposta do movimento político: “Por uma Educação do campo”, resumido do seguinte modo: “Uma educação do campo enquanto política pública, de inclusão, diálogo de saberes, valorização da cultura, formação social e profissional que seja pro campo e no campo”.

Um conceito substancial, que reflete um conhecimento dessa política pública e demonstra um reconhecimento dessa modalidade de ensino. Um conceito que foi elaborado por eles, através das relações estabelecidas diariamente nas práticas curriculares do programa, experimentando as necessidades diárias do educando, com os pés na terra do aluno agricultor. Logo, pode-se inferir uma vivência, um envolvimento desses profissionais para com a comunidade e os alunos.

É visível, ainda, o olhar crítico-reflexivo que eles apresentam, ao perceber que esse aluno da comunidade de Porto Alegre não é um sujeito carente de saberes, cultura, potencial, crenças, práticas culturais e agrícolas; mas, sim, de uma Política Curricular que o traga novamente para a escolarização – tal qual o Saberes da Terra –, numa escola diferente, que regaste sua autoestima, fazendo-o sentir-se importante, reconheça seus saberes, práticas culturais e agrícolas, tragam melhorias para a comunidade, dialogue com seus saberes e aprenda novos saberes, num saber melhorado, construa ou fortaleça um projeto de vida do

aluno e dê-lhe possibilidades de ampliar suas culturas de plantio e criação, diversificando sua propriedade; essas são as suas vozes.

Nesse sentido, Arroyo (2006) corrobora, dizendo que:

Temos que defender o direito à educação como direito universal, mas como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso da produção familiar, da produção agrícola no campo; seus sujeitos têm trajetórias humanas, de classe, de gênero, de etnia, de raça, em que vão se construindo como mulheres, indígenas, negros e negras, como trabalhadores, produtores do campo. Os movimentos sociais nomeiam os sujeitos dos direitos. Esses sujeitos têm rosto, têm gênero, têm classe, têm identidade, têm trajetórias de exploração, de opressão, [...] têm [...] rostos de camponês, trabalhador, mulher, criança. Sujeitos coletivos concretos, históricos. (p.28).

Dentro desse contexto, é possível perceber a concepção de educação do campo que perpassa as comunidades populares. Sendo assim, a exigência por um currículo escolar adequado a todo esse conjunto de relações sociais/culturais e territoriais é gritante. Isto posto, à construção por uma formação desalienadora, pois se “o currículo não é neutro, ele é político, é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo”. (APPLE, 2000, p.53). Nesse enfoque, é necessária uma prática curricular para as populações do campo, que considere que os alunos referidos são de realidades opostas à cultura da cidade, que vêm de relações sociais ligadas à terra; lutas e mobilizações; jovens que representam tradições e saberes; partícipes de associações comunitárias, movimentos sociais; que possuem particularidades; que representam sua realidade local.

Dessa forma, não se pode ser indiferente a essa realidade, pois é preciso considerar uma história de lutas e movimentos que ocupam os bancos das escolas, uma vez que, somente a partir da valorização das relações sociais que ocorrem no campo, para os meandros do processo de ensino aprendizagem, é que as lutas sociais do campo estarão sendo vislumbradas, de fato, em uma prática curricular própria do jovem camponês.

Portanto, é preciso conhecer a realidade dos alunos, a quem programas como o PPCST se destina, a fim de se construir um perfil deles naquela comunidade, concebendo práticas curriculares que realmente tenham significado em suas vidas. Nessa situação, a Coordenadora Geral B, atuante na educação do campo cametaense, há alguns anos, mostra como se deu a construção do perfil da comunidade de Porto Alegre e quem são esses alunos:

Pesquisadora: Como foi construído o perfil da comunidade de Porto Alegre? E para quê?

Coordenadora Geral B: [...] fizemos entrevistas com os alunos, visitas domiciliares em suas propriedades, visitas técnicas referentes ao seu lote te

terra, plantio e criação, pesquisa de campo junto com os alunos, muita pesquisa de campo mesmo, em que eles apresentavam a nós os resultados e, junto com os professores, as análises dessa realidade. Porque para direcionar as práticas de ensino, precisávamos saber qual o potencial econômico da comunidade, as formas de manifestação cultural, social e religiosa, as vivências diárias de trabalho para criarmos um plano de implementação, direcionado a essa realidade e ajudá-los a melhorar ela que é uma realidade que é ... diferente de uma comunidade de ilha, por exemplo.

Pesquisadora: Qual o perfil dos alunos do programa?

Coordenadora Geral B: São moradores de uma comunidade tradicional, de origem quilombola, na faixa etária de 19 a 29 anos, proprietários de sua própria terra, em geral doadas por seus familiares, é ... pais de família de até 4 filhos, casados e alguns amasiados, em sua maioria da religião evangélica, trabalhadores rurais, trabalham com a agricultura familiar, na produção para consumo e comercialização potencialmente com a farinha, e com o monocultivo tradicional da mandioca, além de receberem auxílio do governo federal ... como o bolsa família, participam de atividades ligadas à comunidade católica ou evangélica, membros da associação ARQUIPA, ligados à grupos culturais de capoeira e samba de cacete, mantêm costumes da comunidade no trabalho agrícola, como o sistema de convidado, o mutirão e têm crenças ligadas à terra e à produção. (Coordenadora Geral B, 40 anos, maio de 2017).

O olhar direcionado para a forma como foi construído o perfil comunitário, por intermédio das vozes da coordenadora e ratificados nas vozes dos demais sujeitos entrevistados, reflete, sobremaneira, uma postura organizacional e de conhecimento técnico e pedagógico dos sujeitos responsáveis, no enredo dessa vertente educacional, ou seja, visitas, pesquisas de campo, entrevistas, análises, métodos indispensáveis a aproximação de uma realidade que permitem um projeto de trabalho significativo. Por isso, problematizá-la se configura na busca pelo desejo em transformá-la.

Diante dessa pressuposição, pode-se entender a riqueza de relações sociais e culturais promovidos por esses momentos e, ainda, que o indivíduo agricultor desse povoado não é um aluno comum, mas um educando envolvido por um colorido e sabores que vêm da natureza, tal qual, do cheiro da mandioca, da farinha d' água, de tradições, crenças, vivências relacionadas ao trabalho e à cultura. É um ser diferente, que tem que ser fortalecido através dessa diferença. Então, o que se depreende é a valorização da diferença em oposição ao currículo homogeneizador, em que o aluno e suas necessidades sejam a finalidade principal do ensino, e não as disciplinas e os conteúdos. Contudo, não apenas uma educação que construa e/ou valorize os saberes e práticas sociais desse aluno, mas que cause algo a mais, como a produção de diálogos de saberes, do saber científico escolar com o saber da prática comum, trazido pelo aluno.

Necessita-se, nesse contexto, apreender como o currículo dos Saberes da Terra possibilitou, concretamente, não somente nos textos da lei, uma proposta curricular, enquanto

experiência de educação do campo, nos rodeios disciplinares, outrora citados. Pois, é necessário incluir como este currículo e suas práticas foram interpretados, vivenciados e trabalhados pelos responsáveis diretos pela aplicação pedagógica. Isto é, Professores, Coordenadora de Turma e Coordenadora Geral B, aqui considerada, neste momento, como Formadora, pois durante um (01) ano, também exerceu essa função. Optando-se por sintetizar e resumir as respostas dos informantes, para melhor visualização e organização, dispôs-se, no quadro abaixo, as questões de pesquisa:

Quadro 5: Professores, Coordenadora de Turma e Formadora.

Perguntas	Sínteses das respostas
Como o currículo do PPCST foi trabalhado?	<p>Pesquisadora: Através da conjugação das vozes dos sujeitos, apresentamos, resumidamente: “[...] O currículo se dava a partir do eixo articulador da agricultura Familiar e os Eixos Temáticos [...], através da pedagogia da alternância, tempo-escola e tempo-comunidade [...], levava em conta os percursos formativos [...], calendário escolar, e, principalmente, a realidade do aluno [...]. Era assim, [...] eram feitos primeiro a formação, depois o planejamento, daí os professores iam pro tempo escola [...], fazer a abordagem do eixo [...]. Construía junto com os alunos as questões norteadoras da pesquisa de campo, para conhecer a realidade deles [...], os alunos iam pro tempo-comunidade, fazer a pesquisa do eixo temático, [...] voltavam com as respostas dela [...] e iam pro círculo de diálogos, participar da sistematização da pesquisa, jornadas pedagógicas e produção de sínteses [...], ou seja, organizar as informações trazidas por eles [...]. Era construído um quadro do eixo temático com todas as informações que eles trouxeram [...], depois, eram feitas as análises das respostas [...], era tirada uma problemática [...] que resultava em um tema gerador [...]. Então, tinham as jornadas pedagógicas, em que o professor entrava com os conhecimentos formais e o aluno com os conhecimentos dele [...], aí eles construía novos conhecimentos e iam pro tempo comunidade aplicar. Depois que acabavam todas as jornadas pedagógicas, tinha a partilha de saberes com a comunidade sobre tudo o que foi produzido”.</p>

<p>Como aconteciam as formações e planejamentos ?</p>	<p>Pesquisadora: “[...] as formações e o planejamento eram coletivos [...]; aconteciam quinzenalmente, eram feitas antes das alternâncias pedagógicas para serem explorados os eixos temáticos norteadores [...], orientando os professores [...]. Houve apenas uma formação para os formadores, proporcionado pelo MEC, de um total de quatro (04), que seriam, dois professores, um coordenador e [...] a formadora, mesmo quando se tornou coordenadora geral, também estava na formação e planejamento, dando o devido apoio, juntamente com o professor B (das ciências agrárias) para que o currículo fosse trabalhado corretamente [...] já que ela e ele, por terem participado das três fases do programa, de todas as formações, via ministério da educação, das versões anteriores e de [...] todos os eixos temáticos, tinham certa intimidade com a proposta curricular; porém, a coordenadora de turma e a formadora que assumiram, inicialmente, não dominavam direito a metodologia curricular proposta pelo programa, mas com o apoio dos colegas, depois passaram a entender.</p>
---	--

Fonte: Silvana Gonçalves, março, 2018.

A partir da síntese acima, é possível depreender que os sujeitos compreendem o percurso formativo que “[...] contempla a base conceitual e metodológica estruturante do programa, a fim de subsidiar gestores e sujeitos educativos do campo [...]”. (Brasil, 2008, p.11), pois referem-se a ele com propriedade, ao desvendarem toda a metodologia percorrida na aplicabilidade do currículo do Saberes da Terra. Entendem, igualmente, a organização dos tempos formativos: “[...] de formação na escola e formação na família e comunidade [...], (para) a flexibilização do trabalho pedagógico em alternâncias e adequando-o à realidade dos sujeitos [...]”. (Ibid, p.22), pois distinguem os momentos do tempo-escola e tempo-comunidade em suas vozes.

Aplicam os componentes do percurso formativo para materializarem o currículo do PPCST, ou seja: “[...] plano de pesquisa (definição das questões, organização e realização da pesquisa), círculo de diálogos (sistematização, jornadas pedagógicas, sínteses) e a partilha de saberes (comunicação dos resultados da pesquisa com a comunidade) [...]”. (Ibid, p.25).

Logo, concorda-se que o projeto político pedagógico e o percurso formativo, que são documentos orientadores das práticas curriculares, numa perspectiva de educação popular, foram interpretados, vivenciados e trabalhados pelos responsáveis diretos pela aplicação

pedagógica dos mesmos, a saber, os professores, os coordenadores e os formadores, que assimilaram a construção curricular e materializaram-na na prática, compreendendo a base metodológica de uma proposta de educação popular, vivenciando e trabalhando com os alunos suas experiências diárias, em que o trabalho e a educação, mediante a pesquisa e o trabalho como princípio educativo, tornaram-se visíveis.

Por outro lado, alcança-se as falhas existentes nesse processo, no que tange à Formação Continuada: dos coordenadores gerais, formação dos formadores e dos coordenadores de turma e a formação dos professores; tanto por parte do governo federal, via Ministério da Educação, que não promoveram todas as formações para os coordenadores, ou seja, nenhuma formação aconteceu; formadores e coordenadores de turma, que só obtiveram uma, de quatro que deveriam ocorrer; quanto por parte da coordenação local, que contava com uma formadora e coordenadora de turma, responsáveis pela formação e planejamento, que não tinham intimidade nenhuma com a proposta curricular.

Acentua-se a importância que houve na atuação da Formação e Planejamento da Coordenadora Geral B e do Professor B, levando-se em consideração o ponto afetivo impregnado na ação educadora, identificando as questões ligadas ao campo, formação e experiências com o programa e o currículo; apontando-se, respectivamente, suas formações de pedagoga, formada em letras, especialista em educação do campo, pela 1ª versão do programa pelo IFPA, em ciências biológicas, matemática, gestão e coordenação escolar, experiência em educação do campo, com o programa, desde 2009; de curso de aperfeiçoamento, pelo programa em 2009, uma vez que não tinha graduação, não pode receber o título de especialista em educação do campo (mas participou da mesma formação que a Coordenadora A), um vasto conhecimento e experiência no programa e nas ciências agrárias, onde atua desde 2009.

Logo, tais profissionais, com toda uma afinidade, experiências e formações, puderam dar o pontapé inicial nesse processo educativo, auxiliando e colaborando para que, no planejamento e nas formações, houvesse a compreensão da proposta curricular do programa por todos os envolvidos. Risco indispensável, pois, novamente, recorda-se que é preciso que todos os envolvidos na prática de ensino absorvam que educação estão reproduzindo na escola.

Porém, foi preciso, por parte dos envolvidos, dedicação e vontade de aprender, fator não menos importante, pois, uma vez que possuíam experiências com o campo, com as pessoas que nele vivem, iam criando laços com o que iam conhecendo a respeito da proposta curricular. Mas a vontade de aprender foi maior e o desejo de querer que o programa desse certo, superou suas limitações, em que a coordenadora de turma expressa, com um olhar sincero e envolvente: “- eu me apaixonei pelo programa Saberes da Terra [...], eu me debrucei nos livros do programa

e fui ler, o que eu tinha dúvida eu perguntava pra professora Luciane, que me ajudou muito, muito mesmo, uma pessoa espetacular, daí eu fui aprendendo, por volta do segundo eixo eu já entendia, mas a gente fazia tudo junto, ela sempre esteve conosco”.

A professora B, emocionada traz em sua voz: “ [...] nas aulas que tinha que discutir sobre o eixo que seria trabalhado nas próximas jornadas pedagógicas, o seu Piteira vinha junto comigo pra sala, ele explicava junto comigo, auxiliando nas questões técnicas das ciências agrárias. Tinha aula, que távamos eu, professora de português, ele, professor de ciências agrárias e o professor de matemática, muito legal mesmo. E na parte do português, eu estudava muito os conteúdos que eu tinha que ensinar, a professora Luciane, no planejamento, me ajudava quando eu não entendia alguma coisa, ou seja, a gente se dedicava muito! A formação e o planejamento eram muito importantes pra gente”.

Vislumbra-se em suas falas e diante das emoções, vivenciadas em alguns momentos de participação e observação a campo, o afeto, destinado pelos sujeitos, ao programa e seu público, representado em suas superações, ao enfrentarem estradas sem condições de tráfego para chegarem aos locais das alternâncias; passarem por problemas como falta de transporte, tendo que, eles mesmos, arcarem com as despesas, mesmo não estando recebendo seus pagamentos, numa insistência para que o programa não parasse; precisarem ficar, muitas vezes, obrigatoriamente, na comunidade, longe de seus lares, voltando apenas três dias depois, devido à dificuldade de tráfego, para que as aulas acontecessem; participarem das visitas a campo, de pés na terra e sol fortíssimo no corpo; mas, ainda assim, com muita dedicação, deixando transparecer muito contentamento e muito afeto, mediante todas as dificuldades descritas.

Destacou-se as problemáticas, inferidas outrora, como exatas dificuldades de cunho estrutural e financeiro, que apareciam no percurso de uma educação do campo, mostrando quão necessária é a participação e o comprometimento dos governos para a execução de programas como este. Verdadeiros desafios a serem driblados, que só foi possível diante do confronto e mobilização, diante do poder público, de coordenadores, professores e alunos e o grande envolvimento dos sujeitos desse cenário, na tentativa de diminuir as dificuldades para não comprometerem o percurso do programa. Nessa acepção, evidencia-se que a comunidade de Porto Alegre foi privilegiada, pois, uma vez habitada por remanescentes de quilombolas, recebeu maior atenção da esfera governamental municipal; porém, o mesmo não veio acontecendo nas outras comunidades distritais.

Salienta-se, igualmente, o quanto é importante o diálogo de saberes, todos trabalhando no coletivo, cada um com suas áreas de conhecimento e, juntos, propiciando uma interdisciplinaridade do saber, através do diálogo entre as várias disciplinas na construção de

uma totalidade da realidade; não sendo menos importante, na abordagem dos eixos temáticos e temas geradores, ligados à agricultura familiar e desenvolvimento sustentável na Amazônia, os conhecimentos da Professora A e da Coordenadora de Turma - formadas na área das ciências da natureza (Biologia) - nas questões ligadas ao meio ambiente, classificação dos seres vivos, características dos animais, plantas medicinais, agroecologia, etc. Como se vê, um diálogo de saberes, em que todos se entrelaçam na construção de uma aprendizagem totalizante, conforme aponta Freire (1987), uma proposta de educação “em oposição à educação bancária, a uma forma de oposição ao modelo positivista, que fragmentando a análise da realidade, impossibilita a compreensão da totalidade, e por isso, a projeção de uma realidade diferente”.

Nessa lógica, a proposta interdisciplinar de Freire (1987) converge para o constante diálogo entre os conhecimentos para que não haja a fragmentação dos mesmos, tal qual da realidade e, assim, a incompreensão da totalidade. É preciso o rompimento de uma visão fragmentária de mundo (como as disciplinas o fazem) e de educação, em busca de uma concepção mais integradora e totalizadora do conhecimento e da prática pedagógica, balizada pelas concepções pedagógicas de Paulo Freire, em que novos conhecimentos, valores e atitudes vão sendo construídos, o que pode resultar em práticas sociais diferenciadas, a partir de análises menos parciais da realidade.

Perante o exposto, o currículo não perpassa somente mediante o contexto escolar. Arroyo (2006, p.156) colabora, ao proferir que: “há uma cultura vivida, traduzida em práticas, na qual acontece o processo educativo, tanto nas famílias, nas igrejas, no trabalho e nas ruas quanto nas escolas”. Nessa perspectiva, é preciso pensar nesta cultura fazendo parte do contexto escolar. As práticas curriculares culturais precisam permear na escola do aluno agricultor, tal qual as práticas culturais dos professores e coordenadores podem ajudar, caso contrário, estará desfigurada de sua realidade, logo, de sua vida, ficando a serviço desse modelo curricular dominante, como depósito de conhecimento e voltada, unicamente, para o mercado de trabalho.

Vygotsky (1991), ao destacar a relevância das interações sociais, traz a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Deste modo, toda aprendizagem está carregada de afetividade, já que se realiza doravante as interações sociais, num processo mútuo. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, na internalização do conhecimento, a ligação que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar etc., não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações.

Ao se dialogar com o autor, tem-se a intenção de demonstrar que o aluno, na construção do conhecimento, precisa ser afetado pelo professor, que, como mediador do processo, deve promover essa afetividade, pois “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar” (Fernández, 1991, p. 47 e 52).

Nessa ótica, torna-se necessário conhecer quais as motivações iniciais do aluno ao entrar no programa; perceber como eles se sentiram sensibilizados pelo mesmo, por intermédio dos professores, o currículo trabalhado e o significado que foi dado aos saberes que foram internalizados por estes, de que maneira contribuíram, promovendo a construção/e ou fortalecimento de seus saberes tradicionais, práticas culturais e agrícolas, permitindo novos conhecimentos e novos sonhos.

No próximo item, abordar-se-á como os alunos receberam esses conteúdos e de que forma eles foram significativos para esses educandos, apresentando, a partir das suas falas, os principais sujeitos da pesquisa, isto é, os alunos; e, ainda, como se deu a materialização do currículo do programa e o significado atribuído a ele em suas vidas, depreendendo de que modo o programa os influenciou e corroborou a construção e/ou fortalecimento de seus saberes tradicionais, práticas culturais e agrícolas.

4.2.1 A materialização do currículo e seus significados para os sujeitos do campo na construção e/ou fortalecimento de seus Saberes Tradicionais, Práticas Culturais e Agrícolas no campo.

[...] A educação do campo, do povo agricultor
Precisa de uma enxada, de um lápis
De um trator.
Precisa educador pra trocar conhecimento
O maior ensinamento é a vida e seu valor.
Dessa história somos os sujeitos
Lutamos pela vida, pelo que é de direito.
A nossa marca se espalha pelo chão.
A Nossa escola, ela vem do coração. [...].
(Gilvan Santos)

Dê-se início, analisando os trechos da música de Gilvan Santos, acima, que retrata, consideravelmente, a escola significativa ao aluno do campo. Ou seja, uma escola que permita sua condição na terra, com sua produção material e imaterial, com professores para trocar conhecimentos, o respeito à vida, o seu valor, a história de lutas por seus direitos construídos, uma atividade social, através de uma escola que permita deixar marcas.

Gostar-se-ia de realçar, nas alíneas deste estudo, a sensação que se desfrutou, diante dos alunos, durante a pesquisa de campo, percebendo a força que eles têm e a alegria que envolve as suas manifestações culturais, que, mesmo diante de tanta ausência de políticas

públicas em sua comunidade, são valentes para enfrentar as dificuldades. Verdadeiros guerreiros!

Para início desse diálogo, expõe-se a narrativa abaixo, referente à voz de um dos alunos do programa, com a seguinte pergunta: Quais os saberes do aluno agricultor?

[...] Aqui na comunidade, a gente sabi muita coisa que o pessoá da cidade não sabi. Eles, por exemplo, só sabi comer a farinha, mas nós, não. A gente sabe que pra prepará ela, a gente tem que conhecer muita coisa: o **tipo de solo** pra prantar, o tipo de mandioca se é **a caja, bacuri**, porque, dependendo do tipo de mandioca e tipo de farinha que a genti vai fazer, é diferente a técnica que a gente vai usar; se é mandioca mole a gente pode deixar três, quatro dia que ela amulece, mas se for dura, tem que sê oito dias; se for **farinha d'água**, a gente tem que amolecer em água corrente, aqui no igarapé, é a melhor farinha, ela sai toda a fortidão. Aí que a gente vai fazer a farinha. Mas se a farinha for **da mandioca ralada**, a fortidão não sai toda, porque não passou pelo processo da água corrente, aí, o que a gente faz pra não ficar uma farinha ruim, a gente mistura 50% da farinha mandioca mole com 50% da mandioca ralada. Também, se **for lua minguante, a gente nem pranta, porque num brota, num cresce, o bom de prantar é na lua crescente ou lua nova**, que, aí sim, vai dá uma mandioca boa. Quando é lua cheia, a gente não pode podar a prantação, porque se não a seiva que sai da pranta morre, apodrece a pranta, porque a lua cheia é forte, ela puxa toda a seiva, se cortar, ela sangra muito, fica fraca. Só pode na lua nova. (Aluno E, 29 anos, junho de 2017). [grifos da pesquisadora].

As narrativas do aluno demonstram os seus saberes. Pode-se perceber que seus saberes culturais falam de sua sabedoria sobre a natureza, pois ele está diretamente relacionado a ela. “As suas falas são impregnadas de significados e dos sentidos das vivências simbólicas, míticas, técnicas, tecendo as teias de saberes encharcados das relações com o ecossistema”. (FREITAS, 2005, 74).

Como se vê, o aluno da comunidade tem uma riqueza cultural vasta de saberes tradicionais, que não podem, de forma alguma, simplesmente serem deixados fora do currículo escolar (o conhecimento sobre o tipo de mandioca para cada tipo de farinha, quantos dias tem que deixar de molho, dependendo do tipo da mandioca, como manejar para uma boa fabricação do produto, criando estratégias para isso; mistura da mandioca d'água com a mandioca ralada). Identicamente, a crença na lua, que é responsável por uma boa plantação ou não, demonstra um imaginário popular que promove atitudes de “não plantar”, porque “não vai germinar”; e, “não podar”, porque a “seiva vai sangrar”, matando a planta. Um imaginário de significações que vão criando uma teia de sentidos que permeiam através do trabalho do aluno. Então, o conhecimento tradicional somente pode ser explicado no contexto da cultura em que ele foi gerado. (DIEGUES, 2000).

Nessa significação, o povo da estrada, o povo camponês e o povo da comunidade de Porto Alegre demonstram que dominam seus saberes, um saber tradicional e local, que têm se perpetuado ao longo dos tempos: tem a cultura da roça, sabem o tempo bom para roçar, plantar, colher; da mandioca, frutas e hortaliças, em que conhecem a variedade da mandioca para cada tipo de farinha, sabem as técnicas para fazer a farinha d' água, misturada, seca ou carimã, de coloração amarela ou branca, de acordo com o tamanho do grão, fina (para farofa), média ou grossa (para consumo direto na comida); sabem tirar o beiju, o tucupi, a goma, a tapiquinha, a crueira, sabem tecer os seus instrumentos de trabalho, como o paneiro, o tipiti, a peneira; ou, ainda, construir a casa de farinha, o forno, a Tarisca ou Catitu. Conhecem os tipos de solo para plantação de cada alimento, acreditam que há uma relação com a natureza; sabem quando vai chover ou não, quando a maré vai dar cheia e quando vai vazar, conhecem tipos de peixe; trazem consigo a cultura de seus descendentes negros, impregnadas nas cantigas, danças de capoeira, samba de cacete, lendas, crenças, quando relacionam o tipo de lua com os seus trabalhos de campo etc.

Logo, sublinha-se que é preciso que a incorporação dessa cultura nos currículos escolares aconteça, desde aspectos relacionados às políticas públicas para a educação, como, também, à aproximação do professor com o aluno e sua realidade, por meio de situações reais de vida, problemáticas levantadas, que tragam a perspectiva de construção ou fortalecimento de diálogos e de novos saberes. Para a análise de como esses saberes permearam nas práticas curriculares dos professores, perguntou-se aos alunos: Como o PPCST trabalhou os saberes do aluno agricultor?

“[...] nós tivemos umas aulas, acho que no eixo que falava da nossa **cultura, identidade**, não sei bem; eu sei que o tema gerador era a mandioca, foi muito bom. Lá nós aprendemos **a história da mandioca, falamos do nosso trabalho no campo, como é, as nossas técnicas de trabalho** [...]”. (Aluna A, 29 anos, junho de 2017). [grifos da pesquisadora].

“[...] A gente falou muito do nosso trabalho, **da farinha**, como a gente se organiza na família para produzir a farinha; os professores ensinaram pra gente os nomes verdadeiros, como é (pausa-fica pensativa) **científico da mandioca** pra gente, um tal de **manihot esculenta**, eu lembro porque a gente falava espoleta (risos altos). Apreendemos, também, que os dois tipos de mandioca, que aqui a gente chama de **mandioca mole e mandioca dura**, é, na verdade, **mandioca brava ou amarga e a mandioca doce ou mansa** [...], mas o **professor disse que tava certo como a gente falava**, era só pra gente saber, que tava certo como a gente falava [...]”. (Aluna B, 27 anos, junho de 2017). [grifos da pesquisadora].

“[...] muito, **aprendemos sobre mandioca, o espaçamento necessário na plantação da mandioca**, que a gente não sabia que tinha um **espaçamento** importante, se não a raiz de uma atrapalha a outra, como plantar **diversificando as culturas**, não trabalhar em nosso lote de terra só com as

culturas anuais, mas tirar uma parte do solo para plantar outras culturas como o milho, o feijão fazendo uma rotação das culturas e prejudicando menos o solo. (Risos altos) [...]”. (Aluna C, 27 anos, junho de 2017). [grifos da pesquisadora].

“[...] nós trabalhamos num eixo que falava da identidade, da cultura do quilombola, do samba de cacete e a capoeira, do valor das mulheres, acho que era gênero, que a gente falou da nossa vida, como a gente trabalha na roça de hortaliças, como fazer, da criação de frango de corte [...]”. (Aluna D, 28 anos, junho de 2017). [grifos da pesquisadora].

“[...] falavam da nossa vida, tevi uma aula que o professor falou da **queimada na roça**, da gente fazer a roça sem fogo. A gente explicou que, se a gente for arar (passar a máquina pra não fazer a queimada) pra fazer **a roça sem fogo**, como ele nos falou que é mais indicado, a gente vai acabar com área que, depois que tirar a produção, num vingam nem uma mudinha de planta, ah, outra coisa, a gente tem que queimar pro solo esquentar e trabalhar lá, quando a gente esquenta o solo, a mandioca logo germina, o solo tem que esquentar, aí logo planta. Outra coisa, a gente queima hoje, daqui a sete (07), (14) anos já tá mato de novo, aí a gente torna a fazer a roça, e na terra arada não, mata tudo, mata minhoca, revira o solo e só vai nascer capim, não nasce mais nada lá, aí o professor completou e disse: **é, vocês têm razão, na terra arada, nos primeiros anos dá muita mandioca, mas vai degradando o solo e aí não vai ter um real pra vocês aí, põe o agricultor pra correr da roça pra cidade...** a aula acabou em muita risada.” (risos). (Aluno E, 29 anos, junho de 2017). [grifos da pesquisadora].

É possível constatar, nas alocações acima, conteúdos como: identidade, cultura, a história da mandioca, trabalho no campo e na roça, as técnicas de trabalho, a organização familiar para a produção da farinha; aprendizagens entre o diálogo do saber científico e o senso comum, a mandioca, o espaçamento necessário na plantação dela, a diversificação das culturas de plantio, a identidade e a cultura do quilombola, o samba de cacete, a capoeira, o valor das mulheres, a vida do camponês, plantio de hortaliças, da criação de frango de corte, queimada na roça, roça sem fogo etc. Conteúdos que foram dialogados nas práticas curriculares do PPCST, a partir dos saberes que vêm do trabalho do aluno agricultor. Nessa conjuntura, saberes que se refletem em suas práticas culturais e agrícolas diárias, evidenciando o saber trabalho pelo currículo do programa, como pertinente para a construção e/ou fortalecimento das mesmas.

O PPCST visualiza a construção e/ou consolidação das práticas culturais e agrícolas do aluno agricultor, mediante o diálogo de estudos trazidos pelo currículo, entre o saber do senso comum (aqueles adquiridos pelo aluno do campo, através de suas experiências, vivências e observações do mundo - seu saber tradicional e local) e o saber científico (que são os conhecimentos materializados pelo ensino formal, por intermédio dos professores), propiciando sentido às aulas do programa e construindo novos saberes.

Pode-se realçar o relato trazido pela Aluna B, quando o professor apresenta o nome científico da mandioca e os tipos de mandioca (“mandioca”- nome popular é “manihot esculenta” - nome científico é “mandioca dura” e “mandioca mole”, sendo, cientificamente, “mandioca brava ou amarga” e “mandioca doce ou mansa”), em que, em tal aula, ele está expondo ao aluno esse saber para que o mesmo conheça, sem, no entanto, desconstruir todos os significados trazidos pelos nomes usuais desse produto alimentício. O professor não ratifica ao aluno que o seu saber é errado, mas apresenta um novo para se somar a este. Sendo assim, ao mesmo tempo que fortalece esse saber, proporciona novas associações que vão aparecendo e sendo internalizadas pelo aluno; da mandioca brava, que é a mandioca dura e que, por isso, dá mais trabalho na hora da manipulação; da mandioca mansa, que é a mandioca mole e que, por essa razão, dá uma farinha melhor etc.

Um saber que, nessa abordagem, recebe o nome de saber melhorado, ou conhecimento melhorado, ressignificado. Desse modo, o aluno cria novas expectativas, a partir de um saber que ensina o espaçamento ideal na plantação da mandioca, seja ela mole, dura, amarga ou mansa, para que não comprometa a plantação, caso o plantio não seja adequado; a possibilidade da lavoura de novas culturas, que agora permitirá renda para a família durante todo o ano, com a possibilidade de rotatividade das culturas para não agredir tanto o solo. Portanto, saberes que dialogam e criam um saber melhorado; constroem e fortalecem suas práticas culturais e agrícolas.

Do mesmo modo, chamou atenção a fala do aluno E, na negociação de saberes que se pode perceber entre o aluno (que está para aprender) e o professor (que está para ensinar), através de suas práticas culturais e agrícolas, consistindo em uma mudança de papéis que transpõem a construção e fortalecimento dos saberes tradicionais do aluno agricultor, que, de modo horizontal, no mesmo nível de conhecimento do professor, apresenta seu saber, quando argumenta com o docente o motivo da queimada em seu manejo da mandioca, terminando por convencê-lo de sua aprendizagem, que não é científica, mas que é fruto de suas experiências vivas.

Então, o professor B (que conhece os diálogos científicos de uma formação técnica agrícola) valoriza esse saber e se coloca com humildade e como ouvinte, podendo-se dizer, mesmo, íntimo (pois se permite aprender), dando razão aos alunos, ao proferir: “[...] vocês têm razão na terra arada, nos primeiros anos dá muita mandioca, mas vai degradando o solo, aí não vai ter um real pra vocês, aí põe o agricultor pra correr da roça pra cidade [...]”. Desse jeito, o professor entende o saber dos alunos, ao considerar que eles têm razão; no que, ainda expõe: “a queimada que é realizada nas comunidades tradicionais não são expressivas, se

considerarmos grandes capoeirões que são feitos em grandes fazendas ou latifúndios de terra, ao longo do Brasil. Os agricultores só têm essa terra, então eles queimam, mas daqui a uns anos, elas novamente estão prontas pra serem usadas”, ele explica. Portanto, “os indivíduos ou grupos de indivíduos guiam seu comportamento de acordo com a sua cultura”(GEERTZ, 2008, p. 8), tendo a escola que respeitá-la, como visto no exemplo acima.

Dialogar com um agricultor não o torna um, é preciso comungar da vivência dele para conhecer sua realidade e suas necessidades; criar intimidade, ser ouvinte (tal qual o professor B), expondo os conhecimentos formais, sem diminuir as peculiaridades do conhecimento do aluno; percebendo que o que se nomeia senso comum, na verdade, é a cultura do aluno. Por isso, o senso comum é “um corpo de crenças e juízo, com conexões vagas, porém mais fortes que uma simples relação de pensamento, inevitavelmente iguais para todos os membros de um grupo que vive em comunidade [...]” (GEERTZ, 1997, p. 20, 21).

Arroyo (2006, p.111) passa que “a crença de que a função da escola é transmitir o saber socialmente construído, hoje está sendo revista, não superada”. Assim sendo, é preciso que se continue refletindo essas questões, pois, ao serem selecionados pelos especialistas de currículo, que incorporam o interesse da cultura dominante, sem serem questionados no espaço escolar, evidenciam o outro ser como ignorante; um indivíduo que não sabe nada e que precisa conhecer as coisas da cultura dominante para sair dessa condição. Nesse sentido, “Até onde, em nome do direito aos saberes escolares, negamos os saberes construídos? Até onde são saberes mais mortos do que vivos?” (2006; p.111).

O homem mesmo cria suas condições culturais, estabelecendo, também, significados com elas. Sendo assim, os saberes que vão se tecendo, em meio às práticas utilizadas por estes, no seu dia a dia, vão se tornando tradicionais, mas não no sentido do senso comum (práticas aprendidas como mera verdade de coisas que se aprende naturalmente); tradicionais no sentido de um “senso comum como um sistema cultural” (GUEERTZ, 1997); que tem a ver com a cultura desse aluno, e que a escola precisa considerar.

Como prosseguimento do diálogo referente ao que já se vem ponderando, vê-se, baseados em todas as falas dos alunos abaixo, os conhecimentos que foram internalizados por eles, para a sua vida, através do PPCST. O que você aprendeu no programa, que fortaleceu seu saber e proporcionou um novo saber?

Que eu não sabia que nossa agricultura tinha valor, que o povo quilombola e a nossa cultura tinha valor, eu não sabia que era tanto assim, aí, quando eu comecei a estudar, eu vi o nosso valor. Que, antigamente, a pessoa perguntava, a gente via o preconceito do outro lá fora e hoje em dia eu tenho orgulho de ser agricultora, porque o que eles comem é porque é a gente que planta, colhe, vai vender pra eles: a farinha branca, a tapiocinha,

o tucupi, a melancia, a abóbora, tudo mesmo vai daqui pra eles. E se todo mundo da roça parasse de plantar, o que acontecia? (pausa- pergunta da aluna) Ninguém mais ia comer açaí com farinha. Dava pra viver assim? É tradição a farinha com açaí. Olha como somos importantes [...]”. (Aluna B, 27 anos, junho de 2017). [grifos da pesquisadora]

“**Aprendemos a dar valor no nosso produto, na nossa cultura, ao nosso trabalho, agregar valor** ao nosso produto da maior qualidade, a farinha, ter cuidado na manipulação, no espaçamento do plantio, no manejo do cultivo, pra ela se tornar uma boa farinha de referência, e ser vendida melhor. Porque é assim, a gente chega lá na cidade e eles dizem: te dou tanto; aí a gente pega porque ficava com medo de voltar com a farinha. **A diversificar a propriedade, o plantio consociado, o espaçamento da terra pra plantar**, vamos dizer a mangueira, 12 a 15 m; o coqueiro, 9 por 9; o limoeiro, 4; porque se planta um perto do outro, demora pra crescer, porque tem concorrência de raiz”. Tudo isso pra **trazer melhoria e transformar nossa realidade** [...]”. (Aluna C, 27 anos, junho de 2017). [grifos da pesquisadora].

“**Aprendi que a matemática tá em todo lugar, basta ver**, eu já sabia fazer matemática, somar, diminuir, dividir; eu me atrapalho um pouco, mas já sabia multiplicar [...]. Mas, eu não sabia **montar um gráfico** pra vê quanto eu tô ganhando com a farinha que eu produzo e vê se tá tendo lucro, **fazer uma porcentagem** pra vê se eu tive lucro ou prejuízo no meu plantio. Os professores me ensinou. **Hoje eu sei fazer, isso me ajuda a melhorar**”. (Aluno E, 29 anos, junho de 2017). [grifos da pesquisadora].

“Aprendi que **nós, aqui da comunidade, podemos nos organizar e melhorar a nossa associação quilombola** que nós já temos e tornar ela mais atuante, pra **trazer melhorias pra cá**, também que podemos nos **organizar politicamente pra formar uma cooperativa dos trabalhadores agricultores, na venda da farinha da comunidade de Porto Alegre**, pra gente vender melhor o produto pro governo municipal, pra merenda escolar ou pra fora do estado. Os professores do programa nos orientaram como fazer, estamos nos organizando, algumas famílias, pra isso acontecer [...]”. (Aluna D, 28 anos, junho de 2017). [grifos da pesquisadora].

“**Aprendi a ser um ser humano melhor, valorizar e fortalecer o que é nosso, a nossa cultura, a agricultura, o povo quilombola, o campo, a ser consciente**. Eu, hoje, **participo de tudo na comunidade, sou membra comunitária, tô na associação participando ativamente. Acho que posso ser até uma prefeita** e ajudar a melhorar o Brasil, que tá um desastre (expressão de altivez e risos) [...]”. (Aluna A, 29 anos, junho de 2017). [grifos da pesquisadora].

Como se visualiza, nas vozes de nossos alunos agricultores acima, o currículo trabalhado pelo PPCST, na comunidade de Porto Alegre, vem colaborando, substancialmente, para a construção e/ou fortalecimento de seus saberes tradicionais, práticas Culturais e Agrícolas, quando atravessa as vozes dos sujeitos e se desmembra do seguinte modo: um currículo que constrói um saber tradicional, local, cultural no aluno, por meio do ensino (que até então, tinha esse saber tradicional, local, mas não percebia o seu valor até vir para a escola), e que, agora, com eixos temáticos trabalhados, as problemáticas levantadas acerca de seu ambiente, os temas geradores que foram surgindo, os conteúdos trabalhados, eles passam a se

“ver” e a “ver” os seus saberes, os saberes do trabalho, como partícipes de algo maior, da sua cultura, da sua comunidade, dos seus modos de vida, uma teia de significados que vão sendo construídos em torno de si, dando valor a eles, como se pode destacar, nas vozes das alunas: “[...] que eu não sabia que nossa agricultura tinha valor, que o povo quilombola e a nossa cultura tinha valor [...], aí quando eu comecei a estudar, eu vi o nosso valor [...]. Eu tenho orgulho de ser agricultora [...], olha como somos importantes [...]”. (Aluna B). Nessa acepção, a escola não tira o aluno do mundo do trabalho, desconsiderando seus saberes, ela faz o processo inverso, vai até eles, possibilitando que esses alunos enxerguem e/ou construam esses saberes, percebendo a importância que os mesmos têm nas suas práticas culturais e agrícolas.

Um currículo que fortalece os saberes tradicionais e as práticas culturais e agrícolas do aluno, pois se relaciona com o mundo do trabalho dele, mediante uma relação que se dá entre educação e trabalho, laborando com as coisas da “terra”, do aluno agricultor, em sua concepção mais abrangente. As falas das alunas remetem que: “[...] aprendemos a dar valor no nosso produto, à nossa cultura, ao nosso trabalho [...], trazer melhoria e transformar nossa realidade [...]”. (Aluna C); “[...] valorizar e fortalecer o que é nosso, a nossa cultura, a agricultura, o povo quilombola o campo [...]”. (Aluno A).

Um currículo que promove um diálogo de saberes (saber científico e saber do senso comum), com a possibilidade de que nenhum se sobreponha ao outro, mas com a probabilidade de relações entre eles para um significado prático na vida. “[...] aprendi que a matemática tá em todo lugar, basta ver, eu já sabia fazer matemática, somar, diminuir, dividir [...] multiplicar [...] Mas, eu não sabia montar um gráfico pra vê quanto eu tô ganhando com a farinha que eu produzo e vê se tá tendo lucro, fazer uma porcentagem pra vê se eu tive lucro ou prejuízo no meu plantio [...]”. (Aluno E).

Um currículo que, ao promover esses diálogos de saberes, na perspectiva de um saber tradicional não fechado ou cristalizado, permite um saber melhorado, um conhecimento aperfeiçoado, ressignificado, que ajuda o aluno na sua vivência diária, a “[...] agregar valor ao nosso produto, dá maior qualidade à farinha, ter cuidado na manipulação, no espaçamento do plantio, no manejo do cultivo, pra ela se tornar um boa farinha, de referência, e ser vendida melhor [...]. Aprendi [...] a diversificar a propriedade, o plantio consociado, o espaçamento da terra pra plantar, vamos dizer a mangueira, 12 a 15 m; o coqueiro 9 por 9; o limoeiro, 4, porque se plantar um perto do outro, demora pra crescer, porque tem concorrência de raiz [...]”. (Aluna C).

Um currículo que se aproxima de uma formação educativa político-emancipatória, em busca de um protagonismo juvenil; promovendo uma possível consciência no aluno, a partir

do que só ele conhece, doravante suas vivências, suas necessidades diárias. É um currículo que desperta no aluno a percepção de uma forma de organização para mudar esse contexto. “[...] nós, aqui da comunidade quilombola, podemos nos organizar e melhorar a nossa associação, nos organizar politicamente pra formar uma cooperativa dos trabalhadores agricultores [...]”. (Aluna D); “[...] eu, hoje, participo de tudo na comunidade, sou membra comunitária, tô na associação participando ativamente. Acho que posso ser até uma prefeita e ajudar a melhorar o Brasil, que tá um desastre (expressão de altivez)”. (Aluna A). Ressalta-se que se abordará o caráter emancipatório do programa com mais ênfase, posteriormente.

Um currículo que capacita o trabalhador para utilizar o ensino de conteúdos instrumentais das diversas linguagens humanas, através de uma formação social e profissional, emitindo, ao final do curso, um certificado de ensino fundamental e iniciação profissional em alguns eixos de ocupação, como sistema de cultivo e de criação, aumentando a capacidade do aluno de intervir na comunidade e resolver problemas da agricultura familiar. Ou seja, um currículo com vários elementos, disponibilizados para propiciar a esse trabalhador uma vida digna e de direitos.

A fim de dar maior ênfase e visibilidade ao que se acabou de inferir, a respeito do currículo do Programa Saberes da Terra e sua relação com a construção e fortalecimento das práticas de vivência dos alunos agricultores, apresenta-se, a seguir, um quadro sintético, construído a partir das fichas pedagógicas e atividades dos alunos, contidas nos portfólios dos professores, retratando como se processaram os eixos temáticos trabalhados pelos coordenadores, professores e formadores nos tempos formativos, tomando como exemplo o Eixo I: Identidade, Cultura, Gênero e Etnia, para não exaustar o diálogo e por entender que foi muito significativo para os alunos, ao que se expôs, outrora, mediante suas falas. No esforço de tentar demonstrar o diálogo da realidade do aluno dentro da escola, na construção e percepção do fortalecimento de seus saberes, traz-se as problemáticas levantadas, a partir da pesquisa de campo sobre os alunos e sua realidade, os temas geradores que surgiram em sala e os conteúdos escolares que foram trabalhados, por meio das áreas do conhecimento das ciências humanas, ciências da natureza linguagens, agronomia. Veja-se a seguir:

Quadro 6: Eixo Articulador e Eixo Temático I

AGRICULTURA FAMILIAR E SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA
EIXO TEMÁTICO I:
Agricultura Familiar: Identidade, Gênero, Cultura e Etnia.

Período Trabalhado 2015	Problemáticas Trabalhadas?	Temas Gerados	Jornadas Pedagógicas - Diálogo de saberes (algumas abordagens de saberes)
Fevereiro a agosto	1. Qual a escola que temos e qual a escola que queremos?	1.1. A escola que temos e que queremos.	<p>TEMPO ESCOLA/TEMPO COMUNIDADE</p> <p>1.1.1- A relação entre o Trabalho e a Educação. Agricultura familiar e Sustentabilidade na Amazônia, construção do primeiro plano de pesquisa do Eixo I.</p>
	2. Quais as formas de organização do trabalho no lote/terra da família dos educandos?	2.1. Gestão da propriedade	<p>2.1.1- História de vida dos alunos como agricultores/as em produções textuais descritivas e análise da estrutura do texto. Estudo sobre a origem da comunidade e as suas formas de moradia, organização do espaço geográfico, as primeiras famílias, suas produções e os conflitos territoriais. Transformação do espaço, através do trabalho humano, agroecologia. A soma das produções dentro da organização gerencial da propriedade com as quatro operações, figuras geométricas, cálculos de área. A organização do meio ambiente: a vegetação, o clima, a temperatura e as plantas medicinais. Planejamento e a organização da propriedade, Diversificação da produção como forma de ajudar a renda familiar.</p>
	3. Quais os principais hábitos e costumes cultivados pelas famílias dos	3.1. Cultivo da mandioca.	<p>3.1.1- A história da mandioca. Como se desenvolve um dia de trabalho no campo com o manejo desse produto, suas formas de produção, o sistema de plantio, a transformação do espaço, no que diz</p>

	educandos e a relação deles com as manifestações culturais da comunidade?		respeito ao solo, à queimada, e à prática de manejo da mandioca. As manifestações culturais: lendas, danças e grupos culturais. Às influências que essas culturas vêm sofrendo ao longo dos anos (cultura de massa x cultura popular). Entrevistas de campo, visitas técnicas no lote dos educandos; Limpeza da área doada para a construção de uma horta de pequena escala, com a perspectiva de plantar outras culturas em consórcio com a horta, evitando o monocultivo de uma área e diversificar a propriedade.
	4.. A partir de que povos se originaram a constituição de sua comunidade?	4.1.	4.1.1. Formas de organização coletiva, economia solidária, associações, associações quilombolas etc.

Fonte: Silvana Gonçalves, outubro, 2017.

Por esse ângulo e ao se considerar o quadro acima, pode-se continuar inferindo a contribuição do currículo do programa para a vida do aluno agricultor, de modo significativo, uma vez que se pode verificar, entre as problemáticas trabalhadas, fruto de um exame da realidade, situações problemas da comunidade de Porto Alegre, questionadas no contexto escolar.

Assim, depreende-se que os saberes surgem dessas problemáticas, que, mediante temas geradores, aparecem como importantes na construção e fortalecimento cultural do aluno, não sendo, desse modo, conhecimentos previamente estabelecidos, que são simplesmente transmitidos, segundo uma esfera dominante, como o currículo tradicional, mas saberes que são examinados e dialogados. A pedagogia crítica de Apple (2006) infere que o currículo não é apenas um ajuntamento material de informações, pois é sempre fruto de determinados agrupamentos sociais, que decide o que será transmitido nas salas de aula. Nessa perspectiva, não é fundamental saber como o conhecimento será difundido, mas, sim, qual cultura, e porque esta e não outra. Perante o exposto, o autor ainda propõe que o saber não é algo dado, mas sim enquanto uma realidade, um conhecimento que deve ser criticamente examinado.

Saberes que falam do homem do campo e de sua vivência como sujeito camponês, das suas manifestações culturais, práticas agrícolas, formas de organização familiar e coletiva, melhoramentos na prática de trabalho. Conteúdos escolares que foram dialogando com os conteúdos de vida, transformando-se em novos diálogos e novos conhecimentos. A exemplo da proposta da diversificação da propriedade em uma comunidade que, tradicionalmente, trabalha com o monocultivo da mandioca. Em outras palavras, os Saberes da Terra mantêm o cultivo da mandioca (saber tradicional e local), construindo e fortalecendo uma nova compreensão de melhoramento desse saber, e, conseqüentemente, dessa comunidade.

É possível perceber-se, desse modo, que a proposta curricular do PPCST de integração de saberes, que agrega conhecimentos da formação profissional e das áreas do estudo, a exemplo “da soma das produções dentro da organização gerencial da propriedade com as quatro operações, figuras geométricas, cálculos de área”, aprendizagens que auxiliam na vida prática do aluno e na sua escolaridade, veio, substancialmente, sendo trabalhada pelos educadores, materializando-se, a partir da realidade do aluno a cada tempo formativo, na sua qualificação social e profissional.

Uma proposta de educação de grupos e movimentos sociais que, em outro tempo, veio construindo uma concepção de educação vivenciada; ratificando-se que, com certeza, não se trata de um programa com uma visão de educação tecnicista, mas desalienadora. É um currículo pressionado pelos movimentos sociais para que suas identidades, saberes, memórias, história e cultura sejam incorporados a ele. (Arroyo, 2015).

Seguindo a mesma alínea de construção de pensamento, e dando prosseguimento a esse diálogo, gostar-se-ia de apresentar o significado do currículo, no fortalecimento, segundo eles, de suas práticas sociais. Assim, observe-se as falas a seguir:

Quadro 7: Aluna do Programa Saberes da Terra

Perguntas/Respostas: Aluna A (29 anos, junho de 2017).		
P: O que a levou a entrar no programa?	P: O que o PPCST mudou na sua vida?	P: Qual o seu sonho hoje?
“[...] primeiramente, o meu marido [...] ele é professor [...],	[...] hoje eu não me sinto pior do que o meu marido, às vezes eu sentia, ele tava lá em cima e eu aqui embaixo, hoje eu tô quase maior que ele (risos) porque hoje me vejo , sou mulher,	“Eu quero terminar meu ensino médio [...], aí, se eu terminasse meu estudo, podia

<p>os professores lá eram ótimos, tudo o que eles ensinavam era de acordo com o que eu queria, aí me deu vontade de terminar meus estudos [...]”.</p>	<p>uma mulher guerreira [...] hoje eu penso que posso ser líder comunitária e uma líder comunitária precisa ter estudos, por isso tenho que terminar meus estudos [...]. hoje, eu sei como melhorar a minha propriedade, melhorar a minha farinha[...] aprendi a fazer o adubo orgânico¹⁸, que serve pro meu prantio [...], pranto hortaliças em casa,; já pranto outras frutas que eu não sabia o espaçamento [...]; sei como diversificar a propriedade. Eu faço o cultivo consociado de frutas, como goiaba, maracujá e, junto, pranto o feijão verde, milho.</p>	<p>pintar um concurso e eu fazer [...], quero ser professora e líder comunitária daqui, quero aprender para lutar para que tudo que falta aqui pra nós, seja trazido pelos governos. Eu gosto daqui de verdade”.</p>
--	---	--

Fonte: Silvana Gonçalves, fevereiro de 2018.

Nessa primeira observação, analisou-se a materialização e o significado que as práticas curriculares do programa tiveram na vida da aluna, dispostas nas respostas acima, apresentando a relevância destas em seu cotidiano. É possível salientar-se que, mediante suas vozes, o estímulo familiar e o afeto, estabelecido entre ela e os professores, foram o início do processo de ensino, e que os conteúdos trabalhados determinaram sua permanência na escola. Aspecto importante, pois o aluno “desenvolver uma educação significativa implica em atividades que tenham relevância para o educando – para o educador - vinculadas a alguma necessidade, finalidade, plano de ação do educando”. (VASCONCELOS, 2004, p. 68). Em outras palavras, a educação escolar tem que se voltar à realidade social do sujeito, contextualizando-se numa situação mais ampla.

Nesse sentido, a aluna expressa que o currículo se materializou na sua prática diária, podendo-se destacar algumas proposições: Uma percepção, uma construção em torno “do seu valor como mulher”, ou seja, uma campesina que passa a perceber sua importância e, que, agora, não se sente mais inferior a ninguém, isto é, tem a possibilidade de se ver e construir sua autoestima, concebendo, inclusive seu potencial na família e na comunidade, conforme ela expressa fervorosamente: “[...] hoje eu penso que posso ser líder comunitária [...]”. (Aluna A).

¹⁸Adubo Orgânico: são adubos obtidos por meio de matéria de origem vegetal ou animal, como esterco, farinhas, bagaços, cascas e restos de vegetais, decompostos ou ainda em estágio de decomposição. Esses materiais sofrem decomposição e podem ser produzidos pelo homem por meio da compostagem.

Assim, uma perspectiva de vida aparece para a aluna, que permite novos sonhos, como terminar os estudos, ser professora e fazer concurso público, dando-lhe possibilidade de continuar na comunidade e lutar por melhorias.

Esse primeiro significado, atribuído ao currículo que ela apresenta, está pautado em uma significação social e econômica do ensino, já que a aluna conhece os princípios que norteiam uma sociedade capitalista (estudar, formar-se, fazer concurso público). Logo, enxerga que estudar pode lhe proporcionar uma vida melhor.

Num aspecto não menos pertinente, destaca-se que o significado atribuído pela aluna seja válido, especialmente para se alcançar uma perspectiva melhor de trabalho; sendo, certamente, também importante, mas não pode ser tido como a única finalidade, o objetivo final da educação.

Posteriormente, um outro significado aparece em sua fala: “[...] hoje, eu penso que posso ser líder comunitária, e uma líder comunitária precisa ter estudo, por isso tenho que terminar meus estudos [...]”. Uma outra postura compreensível, uma vez que se entende que uma líder comunitária tem que administrar a comunidade, logo, precisa aprender alguns conhecimentos e estudar.

Legitima-se, com isso, que a necessidade do ensino escolar, para ela, passa a ter um novo sentido, ou seja, ela dá um novo significado à educação, aprender para que possa atuar e exercer toda e qualquer atividade social, que do conhecimento escolar necessite, pois, se “continuarmos vendo os educandos desde a educação infantil e, sobretudo no ensino médio e nas séries finais do ensino fundamental, como recursos humanos a serem carimbados para o mercado segmentado e seletivo, seremos levados a privilegiar e selecionar as habilidades e competências, segundo a mesma lógica”. (ARROYO, 2007, p. 24).

O que se quer confirmar, e pode-se constatar, é que o currículo do programa permite uma construção do verdadeiro sentido do ensino da aluna, mesmo que esta ainda precise passar por toda a dinâmica do sistema da política dominante, pois a mesma exige isso dela, para que tenha um melhor trabalho; porém, ela consegue perceber que é preciso aprender para além disso, “ter como referente ético o direito dos educandos ao trabalho e o direito aos conhecimentos e saberes do mundo do trabalho, indo além do referente mercantil, do aprendizado de competências”. (Ibid, p.27).

Dessa maneira, novos conhecimentos surgem, induzindo para aprendizagens no mundo do trabalho, um novo saber-fazer produzido, como a aprendizagem do adubo orgânico, o plantio de hortaliças, o cultivo consociado de frutas, que possibilitaram mudanças para a vida da aluna, mas que não desconsidera o que, tradicionalmente, ela vem fazendo na agricultura

familiar, como a plantação da mandioca, em que ela apenas aprendeu a diversificar as culturas de plantio e gerenciar sua propriedade, usando, nessa lógica, o novo ensino aprendido em sua prática de vida. Sendo assim, o Saberes da Terra possibilitou a ela desenvolver uma percepção das relações existentes na sociedade, construindo um valor que, até então, ela desconhecia, “o seu valor”, enquanto uma mulher guerreira, fortalecida em suas práticas de trabalho, através de novos conhecimentos e, ainda, possibilitando novas aspirações para a sua vida.

Observe-se as respostas da Aluna B, a seguir:

Quadro 8: Aluna do Programa Saberes da Terra

Perguntas/Respostas: Aluna B (27 anos, junho de 2017).		
P: O que a levou a entrar no programa?	P: O que o PPCST mudou na sua vida?	P: Qual o seu sonho hoje?
<p>“[...] tivi filho e fui trabalhar, não sei, não gostava da escola, depois fiquei com vergonha de ir estudar aí na escola [...], aí surgiu [...] o Saberes, porque eu sempre quis voltar, eu só não gostava da escola [...] os professores eram muito legais, ensinavam coisas da nossa realidade e que nos ajudavam e nos valorizavam, deixaram muita saudade [...], eram gente igual a gente [...] (a aluna se emociona e chora”).</p>	<p>“(risos) eu comecei a ver a vida com outros olhos: [...] aqui somos quilombolas, mas eu não sabia o que era tudo isso, eu aprendi [...], ser quilombola é um direito dos negros, e nós viemos dos negros que foram muito maltratados no Brasil [...]. O governo, hoje, tem que nos ajudar e temo que nos organizar e cobrar dele [...], que tudo que aqui a gente vive é importante pra gente, as nossas danças, crenças até como a gente trabalha. [...] aprendi [...], entrei no projeto do frango da comunidade, aí lá eu explico pro pessoal, que eu vi numa aula que falava sobre a criação de frango de corte, como a gente pode fabricar</p>	<p>“Meu sonho é melhorar o meu lugar, a gente não tem ainda muita coisa aqui. Como o ensino médio. O que vale é o estudo pra gente trazer alguma coisa pra cá. Eu quero poder ajudar, aprender mais coisas, pra que eu possa dizer como tô fazendo agora, na criação de frango de corte e na horticultura, eu sei isso, eu sei aquilo, e, assim, ajudar minha comunidade. Usar as coisas que a escola me ajudou a aprender”.</p>

	a ração orgânica¹⁹ e pra gente ganhar mais.	
--	---	--

Fonte: Silvana Gonçalves, fevereiro de 2018.

Depreende-se que a Aluna B é motivada a retornar aos estudos, pois o programa fomentou essa possibilidade, o que se apercebe quando ela diz que: “[...] não sei, não gostava da escola [...], depois fiquei com vergonha de ir estudar aí na escola [...], aí surgiu [...] o Saberes, aí foi que entrei porque eu sempre quis voltar, eu só não gostava da escola [...]”. É interessante, pois ela distingue o Saberes da Terra da escola convencional, demonstrando que ele não é uma escola comum, pois não se sentia à vontade em ir para a escola da comunidade; o que confirma que o PPCST faz com que ela se sinta bem ao retornar à escolarização, em uma configuração de um ensino diferente.

Como se vê, há uma percepção da aluna de um ensino diferenciado, atraindo-a, ao que mesma expressa: “[...] os professores eram legais, ensinavam coisas da nossa realidade e que nos ajudavam e nos valorizavam, davam muita força [...], orientação pra nós, deixaram muita saudade [...]”, comprovando a promoção do afeto por parte dos professores e o conteúdo ensinado, isto é, a aluna se sentiu sensibilizada por eles, logo, motivada a apreender. Também, chama atenção a sua última fala: “[...] eram gente igual a gente [...]”. Ouvindo-se essa expressão, recorda-se a emoção que precisa ser contida diante da entrevista, pois, percebe-se ali muito sofrimento, em que ela, através de sua emoção, transmitia uma relação de horizontalidade, que havia entre os alunos e os professores. E como ela mesma se surpreendia com isso, pois, talvez, a sua experiência com a escola não tivesse sido muito satisfatória, onde “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (Freire, 2005, p. 68), e o desobediente nunca é o educador, mas, sim, o educando, aquele que precisa ser ensinado a não violar as regras impostas. Uma situação que acaba não motivando os alunos a permanecerem na escola.

Outrossim, pode-se deduzir que a aluna sai da sua condição de inércia e “começa a ver a vida com outros olhos”, pois através da proposta curricular do PPCST, que está inserido em uma vertente de educação popular, essa aluna que, outrora, apresentava-se como

¹⁹ A ração orgânica é um tipo de ração sustentável, usada para alimentar aves. É composta por ingredientes com padrão de consumo humano, por exemplo, carne e vegetais. É livre de glúten, corantes e conservantes.

quilombola e era associada como quilombola na comunidade, mas não entendia que significado tinha ser quilombola, a começar das práticas curriculares da escola, passa a construir a sua identidade, “olhar-se”, “ver” sua importância social, cultural e histórica (enquanto mulher do campo, agricultora e quilombola) e conhecer seus antepassados e seus direitos, lutando pelos mesmos.

Diante disso, o quilombo que, até então, não se fazia significativo à aluna, passa a ter definição. É importante adentrar-se nesse diálogo, pois, brevemente, identifica-se que, quando se fala de uma comunidade negra, tal qual a comunidade em estudo, o fator da territorialidade é acentuado, pois a terra atua, neste sentido, como ponto central da vivência em sua coletividade. (BANDEIRA, 1991). Igualmente, aponta-se que uma comunidade de negros tenham guardado, ao longo do tempo, as relações familiares e de trocas econômicas, suas festividades e as manifestações religiosas que lhes garantiam a comunidade, a unidade e a manutenção de um sistema de sociabilidade. Então, tais fatores precisam dialogar com os conteúdos escolares, a fim de construí-los e/ou fortalecê-los, e, ainda, proporcionar novas aprendizagens.

Porém, o que se tem vislumbrado é uma prepotência cultural, uma cultura maior, que se afirma diante da cultura do “eu”. Tem se tornado referência aos objetivos políticos normatizarem a cultura maior, colocando o “outro” em situação de aquém, representando este a um fator negativo, a uma dualidade “superioridade/inferioridade, um rótulo que se cria entre as pessoas. (Donato, 2003).

Está-se falando através de um conceito mais atual de quilombo, de [...] “terras de preto”, ou, “território negro” [...], que enfatizam a sua condição de coletividade camponesa, definida pelo compartilhamento de um território e de uma identidade” (Schmitt, Turatti e Carvalho, 2002, p. 3).

Podendo melhor ser explicado:

[..] um espaço demarcado por limites, reconhecido por todos que a ele pertencem, pela coletividade que os conforma. Um tipo de identidade social, construído textualmente e referenciado por uma situação de igualdade na alteridade. O território seria, portanto, uma das dimensões interétnicas, uma das referências do processo de identificação coletiva. Imprescindível e crucial para a própria existência social. (LEITE, 1991, p. 40-41).

Para retomar à discussão, como se vê, o significado curricular trazido pela Aluna “B” é o de “aprender para transformar”. Mas, não é uma transformação individual apenas, mas social e coletiva, é transformar a realidade de sua comunidade. Nesse momento, a aluna atribui

ao estudo uma promoção de transformação social: “O que vale é o estudo pra gente trazer alguma coisa pra cá. Eu quero poder ajudar, aprender mais coisas, pra que eu possa dizer como tô fazendo, agora [...], eu sei isso, eu sei aquilo, e, assim, ajudar minha comunidade”.

O que difere do currículo decorrente do contexto escolarizado, que está a serviço, unicamente, do capital:

A nossa economia necessita de níveis elevados de conhecimento técnico e administrativo para expansão dos mercados, para criação artificial de necessidades de novos consumidores, para o controle e a divisão do trabalho e para a inovação de técnicas, de modo a aumentar ou sustentar a própria cota de mercado ou aumentar as margens de lucro. Escolas e universidades ajudam na produção de tal conhecimento. (Idem, 2003, p. 69).

Vê-se, das atividades curriculares do Saberes da Terra, um currículo, em que a finalidade da educação é outra, a saber, preparar o indivíduo para a vida, sem reproduzir uma hegemonia pelo conhecimento formal a serviço de um currículo acrítico; mas, sim, um programa em que os conhecimentos dos alunos figuram com relevância para os mesmos, que dão novos significados a eles, internalizando-os e usando dentro e fora do contexto escolar, numa proposta de educação popular.

Paulo Freire (1921-1997), ao concentrar seus estudos a partir de uma vertente de educação popular, trouxe reflexões pertinentes sobre os sujeitos excluídos e o capital, compreendendo as classes populares com uma riqueza de saberes, que não são valorizado pelos conhecimentos da escola formal, mostrando a importância de se construir uma educação dialógica, mediante o conhecimento do povo e com o povo, para que ele saia da condição de oprimido e passe a conhecer a sua realidade, e a lutar por transformações da mesma.

Logo, é a conscientização política do trabalhador do campo que permeia a sua leitura de mundo. Como se vê, é uma compreensão que, agora, exige mudanças individuais e coletivas, em que é preciso se organizar politicamente e lutar pelos seus direitos, aprendendo e adquirindo novos conhecimentos; é a educação enquanto elemento transformador da vida dessa aluna. Desse modo, então, é preciso ir para a escola terminar os estudos.

Porém, não é qualquer educação, mas uma educação que permita ao aluno usar, na sua vida diária, o que aprendeu na escola, no que a aluna pesquisada profere: “[...] quero poder [...] usar as coisas que a escola me ajudou a aprender”; tudo o que dá sentido para ela, podendo empoderá-la na sua comunidade. Nesse diálogo, educação não tem uma concepção bancária, um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos fora do contexto de

vida do aluno, é um “saber que deixa de ser ‘experimento feito’ para ser experiência narrada ou transmitida”. (FREIRE, 2007, p. 59, 60).

Nessa perspectiva, o significado do currículo do programa permite mudança de atitude diante de si e da sociedade, conforme a aluna B acentua ter aprendido: “como os negros foram maltratados no Brasil”, e porque, hoje em dia, seus descendentes ainda vivem em situação de descaso pelo poder público, isto é, o prejuízo histórico que eles tiveram, percebendo que toda a sua vivência faz parte da sua cultura (as danças, as crenças), aprendeu sobre “esse negócio de horticultura [...] criação de frango de corte [...] fabricar a ração orgânica [...]” etc. Saberes, práticas culturais e agrícolas que se constroem e se fortalecem.

A aluna D ainda expõe:

Quadro 9: Aluna do Programa Saberes da Terra

Perguntas/Respostas: Aluna D (28 anos, junho de 2017).		
P: O que o levou a entrar no programa?	P: O que o PPCST mudou na sua vida?	P: Qual o seu sonho hoje?
<p>“Eu entrei primeiro por causa do dinheiro, aí eu vi que eles falavam da gente, da nossa vida, faziam a gente parecer gente importante”.</p>	<p>“[...] Olha, mudou que eu passei a atuar mais na comunidade, antes eu não ligava pra nada daqui, só queria fazer minha roça e pronto. Aí, lá, eles perguntavam no projeto sobre o samba de cacete, a capoeira, as festas religiosas que a gente faz, as nossas crenças, nosso jogo de bola, nossos costumes: Coisas que são da nossa cultura e a gente nem sabia o que era cultura, a gente faz cultura, mas a gente não sabia como era importante. Então a gente não pode deixar morrer tudo isso. Discutimos até, em uma das aulas, um texto que falava da “mercantilização da cultura”.</p>	<p>“Que nos dei valor, que a gente seja reconhecido pela nossa cultura e o nosso trabalho, porque quando a gente é convidado pra uma roda de samba de cacete, ou capoeira [...] ninguém pensa que é difícil sair daqui pra levar nossa cultura, eles não dão valor, a gente faz isso porque, se não, nossa cultura vai morrendo, mas, se desse valor, as coisas iam melhorar”.</p>

Fonte: Silvana Gonçalves, fevereiro de 2018.

Vislumbra-se, na fala da aluna, uma ausência de reconhecimento da sua cultura, que ela não percebia bem a sua importância para a comunidade, desconhecia seu saber e, portanto, seu valor cultural e de sua identidade: “eu não ligava pra nada daqui”, sua única motivação ao entrar no programa foi a bolsa para o aluno que o projeto destina (R\$ 100,00 a cada 2 meses); um valor irrisório, mas que ainda tem motivado os alunos a frequentarem as aulas do programa, devido sua situação de pouca condição financeira. Motivação que não foi única, até estudar no programa e perceber que as aulas eram diferentes e falavam “da gente [...], faziam a gente parecer importante”. Como se vê, a aluna, tal qual alguns outros alunos do programa, demonstrou não ter um sentimento de “valor” do “eu” dentro de si. Ainda se concebia como “inferior” diante do outro, como uma cabocla menos importante, talvez pelo estereótipo preconceituoso que se criou em torno do homem do campo.

Porém, quando ela concebe o seu valor, também compreende o valor de seus costumes, crenças, religião, aspectos ligados à sua cultura, que passa a ser assimilada com riqueza e que “[...] então, a gente não pode deixar morrer tudo isso”. Então, o que se percebe é uma importância cultural, a importância do saber local (hábitos, costumes etc.); sendo, portanto importante preservá-lo. É relevante, também, transmitir ao outro, para que o outro valorize, para não se perder: “[...] a gente faz isso porque, se não, nossa cultura vai morrendo, mas se desse valor, as coisas iam melhorar”.

No entanto, precisa-se ratificar que preservar não é tornar cristalizado, sem mudanças, mas conceber o saber local “Como um produto histórico que se reconstrói e se modifica, e não um patrimônio intelectual imutável, que se transmite de geração a geração”. (CUNHA, 1999, P.09). Seu Juscelino ajuda a esclarecer melhor, a partir da seguinte pergunta: O que precisa melhorar na comunidade?

Hoje em dia, a gente quer continuar jogando a nossa capoeira, nosso samba de cacete, levando a nossa cultura, mas a gente não tem apoio. Eles acham que a gente, só porque é negro e do quilombo, a gente tem que colocar o tambor, nossos instrumentos no ombro, como era costume dos escravos a 500 anos atrás, e sair abrindo mato, pra chegar lá. Não, a gente pode botar no carro pra levar. Outra coisa, é o paneiro, que a gente põe na costa pra carregar a mandioca, já bota no trator, você vai melhorando as coisas aí pra diminuir o sacrifício. A gente não precisa fazer tudo igualzinho os nossos antepassados, a gente pode continuar com as nossas tradições, mas melhorar a forma de fazê-las. (Juscelino Soares Moraes, 50 anos, maio de 2017).

Como se nota, a cultura, com seus hábitos, costumes, vivências, pode permanecer dentro do contexto em que atua, mas pode sofrer mudanças, que permitam melhorias para a

comunidade. Não é um conhecimento pronto, que se cristalizou e não pode ser melhorado: “[...] A gente não precisa fazer tudo igualzinho os nossos antepassados, a gente pode continuar com a nossas tradições, mas melhorar a forma de fazê-las”. (Seu Juscelino).

Conforme Caldart (2001) revela, o “campo está em movimento”, logo,

“O campo não é um espaço de estagnação, de atraso, pelo contrário, é um espaço onde as pessoas trabalham, produzem conhecimentos, cultura; dialogam sobre suas conquistas e dificuldades, se organizam em diversas instâncias sociais e, assim, nesse lugar de lutas e de conflitos, os trabalhadores do campo, sejam estes ribeirinhos pescadores, agricultores, extrativistas, caboclos, quilombolas, povos da mata ou da floresta, vão transformando sua forma de ver o mundo e modificam também o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos. (CALDART, 2001, p. 41).

Como se verifica, o campo, e conseqüentemente o agricultor, não pode ser visto como atrasado, desprovido de novas informações; ele precisa mudar a forma de como é concebido socialmente, o estereótipo que foi criado em torno dele; excluído dos meios materiais. Precisa reconhecer o seu valor e se colocar como importante no processo de produção do conhecimento, aprendendo a dar valor ao produto cultural que ele produz e agregar novas aprendizagens para que não fique fora das construções sociais.

Portanto, pode-se concluir, ainda, por intermédio das falas dos entrevistados, que os conhecimentos apreendidos por eles, através do currículo do PPCST, possibilitaram a compreensão de que estudar é importante porque facilita a atuação diária da vida em sociedade, ou seja, compartilha do pensamento de que dominar o conhecimento escolar está para além do mercado de trabalho; aparecendo, ainda, em suas vozes, que o sentido da educação está na construção da identidade do aluno e seu valor, de suas práticas culturais e agrícolas; de instrumentalizá-lo, de modo a ajudá-lo em suas práticas diárias, aprendendo para se organizar e se mobilizar politicamente, em busca de melhores condições de vida, na construção e/ou fortalecimento de uma consciência, e, ainda, com uma aprovação num concurso para inseri-lo no mercado de trabalho.

Aprendizagem essa, que difere, em muito, do ensino convencional que as escolas têm reproduzido, mediante uma política cultural dominante, que expressa que “ parte das determinações ideológicas e políticas caracterizam qual tipo de conhecimento vale mais”. Apple (2006), que manifesta, ainda, que a “educação está profundamente implicada na política da cultura”. (p. 42). Nesse aspecto, o autor adverte para a cultura dominante, que é disseminada pela escola, provocando o ensino de alguns conteúdos em detrimento de outros; no que, pode-

se entender que a escola legitima quais conhecimentos são necessários a todos, tanto faz serem alunos do campo quanto da cidade; havendo, então, uma homogeneização do aluno.

Nas palavras de Apple:

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma de disciplinas ou dos comportamentos que ensinam – as regras e rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência e pontualidade, etc. O controle é também exercido por meio das formas de significados que a escola distribui: o “corpus formal do conhecimento escolar” pode tornar-se uma forma de controle social e econômico. As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” - as escolas conferem legitimidade cultural aos conhecimentos de determinados grupos. (APPLE, 2006, p.p. 103-104).

Sendo assim, a Educação do campo, o Saberes da terra, a política educacional, em uma vertente de educação popular, procuram enfrentar essa política de homogeneização do aluno, tentando romper com a valorização, unicamente da cultura dominante, promovendo visibilidade aos saberes do aluno, numa concepção de educação para o povo, métodos de educação que valorizam os saberes prévios do aluno e suas realidades culturais na construção de novos conhecimentos; numa perspectiva de transformação da sua realidade de oprimido, apresentando-se com o desenvolvimento de um olhar crítico, que facilita a evolução da comunidade onde o educando está inserido, pois estimula o diálogo e a participação comunitária, possibilitando uma melhor leitura da realidade social, política e econômica, numa concepção participativa de ensino.

A seguir, mostrar-se-á com mais ênfase o caráter emancipatório do PPCST, na busca por um verdadeiro sentido da prática educativa.

4.2.2 A formação educativa dos alunos do campo, a partir de um caráter emancipatório do programa, pelo verdadeiro sentido da educação.

Nesse diálogo, far-se-á um aprofundamento, discutindo o que, em outro momento, já foi inferido, a respeito do caráter emancipatório, trazido pelas práticas curriculares do programa na formação dos alunos do campo, na perspectiva de um verdadeiro sentido à educação, fruto das percepções durante a pesquisa.

Segundo Freire (2002), a emancipação humana não pode ser possível sem a relação entre a política e a educação. O autor desvela para a natureza política do processo educativo,

em que, Em *Pedagogia do Oprimido* (2002), ele assinala e defende uma pedagogia para todos e que todos possam se emancipar, mediante uma luta libertadora, que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2002, p. 30).

Inicia-se essa tessitura de raciocínio, legalizando, tal qual o pensamento Freiriano, a necessidade da natureza política do processo educativo. Eis o desafio, pois em uma sociedade em que os engendramentos da economia manipulam o processo educativo, essa possível construção torna-se uma provocação aos educadores.

Historicamente, a proposta curricular das escolas brasileiras faz o inverso, promove um enfrentamento diante do aluno, uma opressão do sistema de mercado, que se configura nas relações sociais de um jeito tão forte, inculcando nos sujeitos que a sua realidade é inerente à sua posição social e que o mesmo não tem outra saída, a não ser aceitar aquilo que, politicamente, lhes é oferecido, e, se não o fazem, estão fora do “jogo”, pois não acompanham o processo, logo ficam excluídos ou atrasados.

Nesse formato social, a escola e o currículo escolar precisam transpor o discurso de adestramento das destrezas do aluno, que é preparado, apenas, para o mercado de trabalho. É possível pensar em uma outra função da escola, em que os alunos tenham a condição de tomar consciência de sua realidade e transformar, lutar politicamente para romper com a manutenção das estratégias do mercado. Tarefa de esperança e atives.

Em face do exposto, Programas como o Projeto Projovem Campo Saberes da Terra, com bases na educação popular, em prol das minorias sociais do campo, possui um caráter emancipatório, no sentido de provocar e estimular o aluno à formação de uma consciência crítica, de um posicionamento social, de um estranhamento de uma política, no sentido de que esse educando, tal qual Freire propõe, perceba os fenômenos da realidade objetiva. Nesse sentido, a transformação social passa, necessariamente, do “eu”, e configura-se no desenvolvimento coletivo de uma consciência crítica sobre o real, e, portanto, pela superação das formas de consciência ingênua. Veja-se como se deu esse processo na comunidade de Porto Alegre.

Durante as observações, in lócus, pode-se presenciar e acompanhar alguns momentos de diálogo sobre o caráter político da educação em que se foi, progressivamente, registrando no diário de campo, um instrumento documental que será usado nessas alíneas. As interlocuções feitas, neste sentido, com outras indagações propostas pela pesquisadora, não surgem com a finalidade de ser respondidas, mas de proporcionar ao leitor a experiência de tal

sensação e a busca, por si só, de tais respostas. Porém, estabelecer-se-á um esforço de trazer não um olhar reflexivo, diante das proposições que se realizarão, mas analítico e, porque não dizer, emancipatório, pois a primeira liberdade é a da consciência. Examine-se o registro a seguir:

Foi levantada a seguinte problemática na aula de hoje: Quais as formas de organização política, social existentes em sua comunidade? E qual a sua participação nelas? Os resultados apontaram que há a associação ARQUIPA e que ela possui apenas trinta e cinco (35) famílias, não havendo formas de organização política presente. O que me chamou atenção, ainda, foi o fato de apenas cinco (05) alunos da turma participarem da associação. Nessa perspectiva, o tema gerador escolhido foi: Associativismo, em que a temática pretendeu construir e incentivar a participação dos alunos e da comunidade nas diversas formas de mobilização social, como sindicatos, movimentos sociais, associações, uma vez que foi vislumbrado que esses educandos desconhecem a importância desses movimentos. (Diário de Campo, março de 2016).

Segundo o relato acima, perguntou-se o que leva um jovem camponês a não participação social, ou política, diante das suas condições materiais?

É pertinente o diálogo a respeito da força que há por trás de um movimento social, um movimento de rua, uma mobilização social, um planejamento participativo e, porque não dizer, uma militância social. Pois, sabe-se que as minorias sociais, que são a maioria populacional, historicamente, vêm sendo rechaçadas, diluídas pelos programas governamentais, não garantindo o direito do cidadão, seja este negro, branco, indígena, agricultor, camponês, prostituta, sem teto, sem-terra, homossexual, empregada doméstica, etc.

O direito ao não direito vem sendo observado quando se constata a elite brasileira incumbindo-se de regredir as garantias já adquiridas, após muita luta e militância das minorias. Assim, há a necessidade de um repúdio a uma política social em que muitos não se percebem arrendados. É preciso transpor as barreiras da ética social e regredir os discursos da homogeneização. Mas, para isso, é necessário “se ver”, “se auto definir” e “se auto afirmar”, conhecer o ambiente do qual se faz parte e as suas necessidades, uma vez que cada grupo vivencia relações variadas de tessituras sociais; cada grupo tem anseios e projetos de vida diferenciados; cada grupo tem raízes culturais e variedade de saberes outros.

Prosseguindo:

A aula de hoje trouxe o texto de Margarida Alves, uma líder sindical em favor dos direitos trabalhistas; uma das maiores representantes de liderança feminina no Brasil. Os professores, todos juntos, das quatro áreas do saber, organizaram quatro (04) grupos na sala e deram um tempo de 15m. para os alunos lerem. Em seguida, discutiram o texto com eles; então, ao final da aula, as meninas foram conversando sobre a comunidade não ter grupos de jovens e ficaram perguntando aos professores como formar. (Diário de Campo, abril de 2016).

Diante disso, indagou-se: Como se pode formar uma consciência política no aluno?

Ao que se nota, a história de Margarida Alves é um exemplo de luta sindicalista feminina, em defesa dos direitos trabalhistas no campo, uma importante personagem social que foi uma das fundadoras do Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural. O diálogo realizado entre os professores e os alunos, baseado na história de vida da autora, provoca os alunos a pensarem na possibilidade da organização de um grupo de jovens na comunidade, logo, uma mudança de percepção de vida permeia a construção por uma consciência crítica do “eu” e depois “do outro”. Nessa lógica, é preciso problematizar a realidade e analisá-la, na busca por uma transformação que, inicialmente, é individual, mas que, depois, torna-se coletiva.

Uma consciência que acontece, pelo menos no jogo dialético das relações homem-mundo. E que, nesse sentido, “A tomada de consciência, específica do homem, é consequência de sua confrontação com o mundo, como algo objetivo, resultado da unidade dialética da subjetividade humana e da objetividade do mundo”. (OLIVEIRA & CARVALHO, 2007, p. 2), em que, na citação acima, considera-se uma possível percepção da realidade sendo criada, a partir de uma motivação inicial, isto é, um texto escolar.

A partir desse “se ver” e “conhecer o ambiente”, é possível se posicionar a qual projeto servir e atuar, uma atuação que rompe as barreiras locais e se apresenta com muita intensidade, já que é motivada por uma força maior, a da consciência, que agora enxerga e critica o que vê e não aceita imposição, que tira o sujeito da condição de subordinado e o leva para a condição de produtor de mudanças, provocando-lhe uma outra postura e colocando-o como transformador, atuante ativo nas questões relacionadas ao seu grupo, na busca por discursos ousados, por cidadania (a do direito, a da plenitude), trazendo a satisfação e o bem-estar social.

Considere-se a narrativa abaixo:

Hoje, observei a aula do professor de História. Ele trabalhou o texto²⁰ teórico: “juventude, é preciso acreditar”, do autor Luciano Osmar Menezes. O texto tratou da construção da identidade do eu, da identidade do jovem, da necessidade do jovem ir em busca de informação sobre tudo o que acontece no mundo pós-moderno e globalizado. E trouxe, também, indagações do tipo: Qual a sua concepção de mundo? Quais as razões e ações para fazer a diferença? Adianta mudar o sistema, fazer revolução se não oferecermos nada em troca? Nesse momento, um aluno levanta a mão e diz: - O problema é porque somos excluídos dos governos. E o professor intervém, indagando: - **Somos excluídos? Ou acreditamos estar**

²⁰ Texto produzido durante o curso de especialização em Juventude Contemporânea – Unisinos. Disponível no site: www.casadajuventude.org.br. Acesso em 15 de abril de 2018.

excluídos? Ou, ainda, será que não somos nós que estamos nos excluindo? Todos fizeram silêncio, num gesto de que talvez estivessem refletindo sobre a fala do professor. (Diário de campo, junho e novembro, 2016).

Para se consolidar um diálogo, considerou-se as perguntas do professor, que juntamente com os alunos, fez as seguintes reflexões: “ora, realmente, somos excluídos e restamos sair dessa condição e transformar essa realidade; ora nos colocamos como rejeitado, interna e psicologicamente, tal o sistema neoliberal propõe, e não conseguimos sair dessa condição por acreditar que não há jeito; ora não nos permitimos protagonizar de forma alguma, pois nos excluímos das formas de organização e participação política e de movimentos ligados à luta, acreditando que devemos esperar do outro essa mudança”. E, ainda, infere com os alunos: “é preciso se posicionar em qual postura você assumirá diante do mundo e qual o seu papel para a mudança de sua condição”.

O professor continua, ao se posicionar em “experimentar o sabor por uma luta maior, a luta do seu grupo, você se mostra, você se torna rebelde diante da sociedade que lhe é apresentada e se coloca a pensar em como pode trabalhar em prol de suas melhorias. Portanto, você passa a criar formas de intervir, de organizar e militar junto com os seus”.

Como se pode verificar, é um jogo dialético entre homem-sociedade, na produção por aprendizagens e conhecimentos que traz o uso da dialética da reflexão-ação-reflexão-ação. Um amadurecimento do homem sobre si e sua condição, permitindo-se ver mais do que lhe está aparente. Freire (2006) denuncia:

[...]. O homem compreende que a fome está relacionada com a falta de alimentos e deduz, ingenuamente, que a produção de alimentos ainda é insuficiente para acabar com a fome de tantas pessoas, quando na verdade a desigualdade social e a má distribuição de alimentos, determinada por nossa organização econômica são os reais motivos da existência da fome. O estudante compreende um determinado dispositivo legal e sua aplicação processual, mas não compreende sua dimensão histórica e suas consequências práticas na organização de nossa sociedade, que vão além do caso singular das partes processuais. (FREIRE, 2006, p.113).

Nessa ótica, complementa-se que é irrefutável ao homem sair da condição de ingenuidade que, frequentemente, é a sua posição normal, pois ao se envolver com a existência, faz, simplesmente, uma experiência da realidade na qual ele está assimilando as causas imediatas que podem ser percebidas, sem maior investigação, problematização ou inquietação. E essa causa apreendida não é uma causalidade profunda e verdadeira. Nos dizeres de Freire,

não é uma causalidade autêntica. É causalidade aparente, que engendra o homem em uma teia ilusória.

Considere-se o relato a seguir:

A aula de hoje foi sobre políticas públicas. A professora de português, em um pedaço de papel de cartolina, colocou a seguinte pergunta, colada na parede do barracão: O que é política pública para você? Os alunos, em um pedaço de papel, tinham que responder à pergunta, levar a resposta até a parede e colar embaixo da pergunta. Advertiu-me a seguinte cena, que tentei, ao máximo, representá-la fielmente ao fato visualizado. Observei que, do lado direito, duas colegas se aproximaram para olhar a resposta de uma terceira colega. Em que, então, uma delas falou: Não é isso política pública, morena. A Professora se aproximou da porta do barracão, onde nós estávamos sentados e foi até a frente do mesmo, como se estivesse a olhar o entorno dele e abaixou a cabeça fazendo um gesto negativo. Pareceu estar pensando o quanto a comunidade ainda necessita de melhorias. A aluna que havia, em outro momento, procurado a resposta para a pergunta, com a outra colega, sem ter encontrado a resposta que queria, foi até a professora e vendo o semblante dela e o olhar atento para o entorno do barracão, falou: -o que foi professora, a senhora tá olhando como somos pobres, né, aqui? Também, o prefeito e os vereadores têm que cuidar da cidade e ainda tem as vilas aí, como a gente fica muito longe, não tem mesmo como eles conseguirem cuidar de tudo, mas a senhora vê? Não tem ninguém pra pegar nosso lixo, temos só essa escola pequena aqui, as pessoas têm que tá na roça o dia todo, se quiserem sustentar sua família; o posto, nem se fale, nunca tem nada; se o pessoal que moram aqui perto quiserem estudar, eles tem que vim a pé. A professora perguntou a ela: você quer perguntar alguma coisa, Samara? E ela falou: **Professora, eu não sei o que é política pública.** No que a professora respondeu: **Você sabe, só ainda não conseguiu enxergar!** A aluna ficou pensativa, voltou para a cadeira e a aula continuou. Depois, levou sua resposta até a parede: ” **Política Pública é tudo aquilo que falei pra senhora e que a gente não tem aqui**”.

(Diário de Campo, agosto de 2016). [Grifos da pesquisadora].

O relato da cena, outrora apresentada, mostra um aluno que percebe suas necessidades no ambiente em que vive, mas atua ingenuamente, acreditando que os governos não têm culpa da atual realidade inerente a eles, já que não têm como dar conta de administrar o município todo. Uma visão espontânea e ingênua, que não permite à aluna identificar todo um contexto histórico, político e social a que os quilombos e os negros estiveram submetidos e as condições a que, terminantemente, foram e são expostos, justificando a situação em que vivem.

Por outro lado, é importante destacar-se a resposta da professora: “[...] você sabe, só ainda não conseguiu enxergar [...]”, uma argumentação importante, pois não se tratava de um simples código linguístico, mas de uma aula que proporcionaria várias discussões de cunho político, levando, então, o aluno a refletir sobre os debates propostos [...]. Pode-se afirmar, ainda, que, mediante a resposta da professora, a aluna voltou para sua cadeira e ficou, ali, um tempo pensando, analisando e tentando compreender tal fala, até conseguir fazer um elo entre

a pergunta sugerida e o diálogo, outrora, realizado entre as duas; chegando, enfim, a uma conclusão, que resultou numa resposta escrita que, embora não tenha tido sentido para os colegas da sala, teve toda coerência para a professora, que sacudiu a cabeça num gesto afirmativo.

Nessa acepção, a professora acreditou na capacidade da aluna de refletir sobre todo o episódio acontecido, motivando-a, especialmente na proposição do que seja uma política pública, levando a aluna a pensar, analisar e criar uma resposta para si, coerente com a pergunta que lhe foi feita; assim, a professora não negativou a aluna, mas forneceu-lhe elementos por meio, apenas, de uma frase construída, para que ela, que já sabia a resposta, mas não se apercebeu, de imediato, obtivesse tal compreensão. Valida-se que, depois, houve um embasamento maior na construção conceitual em torno das políticas públicas, com mais elementos de informação, para que, realmente, uma consciência ali fosse gerada. Dessa maneira, depreende-se uma consciência crítica, doravante a representação das coisas e dos fatos, como na existência empírica, nas suas correlações causais e circunstanciais. (VIEIRA PINTO, 1961).

Sendo assim, perguntou-se até que ponto a escola convida, ajuda na formação do aluno para que ele possa atuar, frente às tensões existentes na sociedade, saindo da condição de ingênuo?

Por esse ângulo, o professor e a escola são de suma importância: o professor, enquanto intelectual transformador; e, a escola, como oposição ao sistema e disseminadora de uma visão crítico-social, pois, numa perspectiva emancipatória, a educação é entendida como problematizadora da realidade, intencionando um protagonismo social, que é estimulado pela educação e suas formas de organização, uma vez que “A educação é a nossa própria vida [...], temos de reivindicar uma educação plena para toda vida, [...] a educação para além do capital visa uma ordem social qualitativamente diferente [...]”. (MÉZAROS, 2005, p. 53).

Entender a construção social do indivíduo através de uma “perspectiva emancipatória” da educação, significa entender que os procedimentos educativos precisam estar alinhados com uma perspectiva de mundo transformadora, sem a aceitação do mundo injusto e insustentável em que se vive. “Por isso, uma perspectiva emancipatória da educação e do trabalho deve desenvolver a capacidade de pensar criticamente a realidade e promover a justiça e a solidariedade, fundada na ética, e respeitando a dignidade e a autonomia do educando” (GADOTTI, 2012, p. 02).

Logo, os alunos necessitam de uma educação que promova um diálogo entre a escola e sua vida, na perspectiva de um olhar político, a fim de compreender sua realidade e lutar

política e socialmente por seus interesses e de sua comunidade; uma educação que promova a resistência ao que, ainda, é colocado pelas políticas de governos neoliberais como inerentes à sua vida. Nesse sentido, Gadoti (2012) apresenta que:

Numa perspectiva emancipatória importa que a práxis educativa construa sujeitos autônomos, pensantes, sujeitos capazes de autogovernar-se e de governar. Numa concepção emancipatória, a educação para o trabalho visa a formar o “povo soberano” (Tamarit, 1996), desde a mais tenra idade. É uma educação contra-hegemônica à concepção produtivista da educação demandada pelo mercado. Não se trata de profissionalizar cedo as crianças e jovens. Trata-se de formá-los integralmente, omnilateralmente, harmonizando estudo e trabalho, como na visão da educação politécnica e omnilateral, preconizada por Marx, que coincide com a visão de uma educação crítica e transformadora de Paulo Freire. (GADOTTI, 2012, p. 71).

Assim, a escola trazida pelo Saberes da Terra permite refletir sobre a realidade do aluno num processo de aproximação com o caráter emancipatório político do programa, por intermédio de saberes que o tiram da sua condição de ingênuo e o fazem apreender, refletindo diante da sociedade.

Para substanciar o que, em outro momento, mencionou-se, a partir do quadro abaixo, propositadamente, procurar-se-á mostrar alguns saberes que foram abordados pelos educadores do programa, a favor do caráter político e emancipatório do aluno.

Quadro 10: Eixo Articulador e Eixo Temático I

AGRICULTURA FAMILIAR E SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA			
EIXO TEMÁTICO I:			
Agricultura Familiar: Identidade, Gênero, Cultura e Etnia.			
Período Trabalhado o 2015	Problemáticas Trabalhadas:	Temas Geradores	Jornadas Pedagógicas - Diálogo de saberes (algumas abordagens de saberes)
Fevereiro a agosto	1. Qual a escola que temos e qual a escola que queremos?	1.1. A escola que temos e que queremos	1.1.1- Educação popular, educação do campo, discussão de textos científicos.

	4. Quais os impactos sociais produzidos na vida de jovens agricultores por sua não participação em organizações sociais?	4.1. Sindicalismo	4.1.1-A importância dos movimentos sociais, com base nos sindicatos dos trabalhadores rurais, suas formas de organização. A história dos sindicatos no Brasil e na região local. O papel dos movimentos sociais: a importância da mobilização social e planejamento nas formas de organização social. A Lei Maria da Penha: a emancipação feminina nos sindicatos, relatando as desigualdades que as mulheres vêm sofrendo ao longo dos anos. O papel do jovem e da mulher na agricultura familiar.
	5. A partir de que povos se originaram a constituição de sua comunidade?	5.1.Associativismo	5.1.1- Diversidade étnica e cultural e intolerância religiosa. Formação territorial brasileira. Organização de associações no Brasil e no mundo. As associações quilombolas: organização e movimento. O ser humano e suas relações sociais com o meio ambiente: poluição, lixo, desmatamento. Participação política e social. Construção da cidadania. Grupos sociais e suas manifestações culturais.

Fonte: Silvana Gonçalves, outubro de 2017.

Como se pode figurar no quadro acima, alguns saberes dão visibilidade a conteúdos políticos, que levam o aluno a refletir sobre si e seu contexto real.

Nessa configuração, surgem saberes promovendo os diálogos sobre a escola atual e a escola necessária ao aluno agricultor, trazendo discussões em torno da educação popular e do campo, permitindo a esse sujeito refletir sobre a sociedade e os engendramentos da política econômica, ou seja, percebendo-se pertencente a esse contexto.

Igualmente, identifica-se uma leitura reflexiva, promovida a partir de temas como “o Sindicalismo”, que traz conteúdos de aprendizagem que conduzem o aluno a conhecer a importância dos movimentos sociais, desde os sindicatos dos trabalhadores rurais e suas formas de organização: a história dos sindicatos no Brasil e na região local. O papel dos movimentos sociais: a importância da mobilização social e planejamento nas formas de organização social. A Lei Maria da Penha: a emancipação feminina nos sindicatos, relatando as desigualdades que as mulheres vêm sofrendo ao longo dos anos. O papel do jovem e da mulher na agricultura familiar: diálogos ricos de aprendizagem política.

O tema “Associativismo”, também proporciona pensar sobre a Diversidade ética e cultural e a Intolerância religiosa. A Formação territorial brasileira. A Organização de associações no Brasil e no mundo. As associações quilombolas: sua organização e movimento. O ser humano e suas relações sociais com o meio ambiente: poluição, lixo, desmatamento. Participação política e social. Construção da cidadania. Grupos sociais e suas manifestações culturais. São alguns exemplos em que percebemos uma concretude de saberes a serviço da criticidade dos educandos.

Diante disso, Apple define, quanto ao papel da escola na sua desconstrução da ideologia dominante, ao dizer que a ideologia e a educação "desempenham funções vitais na recriação das condições necessárias para que a hegemonia ideológica seja mantida. Tais condições, porém, não são impostas. Elas são e precisam ser continuamente reconstruídas em instituições como a escola". (Apple, 2006, p.17).

Portanto, é possível compreender-se que saberes vieram sendo trabalhados, através de uma concretude curricular que favorece uma construção político-emancipatória. Nesse sentido, a escola ganha significado de uma nova ideologia, uma ideologia libertadora. Então, é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer, com os outros homens, relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 39). Contemple-se, então, que é necessário pensar em uma educação voltada para os jovens, que permita uma consciência crítica. Que discorde de modelos ideais e autônomos, confrontando-os. Assim, uma educação destinada a sujeitos com particularidades e especificidades do campo, que fuja da “imitação” do processo educacional urbano, tão enraizados na sociedade. (LEITE, 1999).

Nesse ponto de vista, é o papel da educação na construção de um outro mundo possível, cuja referência seja o ser humano e que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias a toda a população. Mézaros, a esse respeito, apoia,

ao responder que é necessário “romper com a lógica do capital [...] num processo de reestruturação radical [...]”. (MÉZAROS, 2005, p. 27), “uma reforma concreta e abrangente de todo o sistema no qual se encontram os indivíduos [...]. Em que a educação, para além do capital elabore [...] a automudança consciente dos indivíduos, a criação de uma ordem social radicalmente diferente [...] na tarefa de uma transformação social ampla e emancipadora [...] socialista e plenamente sustentável”. (ibid).

Freire (1995), ainda, propõe a esperança, “(...) uma sociedade desafiada pela globalização da economia, pela fome, pela pobreza, pelo tradicionalismo, pela modernidade e até pós-modernidade, pelo autoritarismo, pela democracia, pela violência [...], mas também pela esperança”. (FREIRE, 1995, p. 59), afirmando não ser uma utopia uma sociedade libertadora, mas uma possibilidade.

No próximo item, haverá um diálogo sobre a relação trabalho e educação na formação realizada no Projovem Campo Saberes da Terra. Far-se-á uma reflexão, apoiada em ilustrações, partindo das atividades dos alunos.

4.2.3 A relação trabalho e educação na formação realizada no Projovem Campo Saberes da Terra.

Neste tópico de abordagem, busca-se refletir como ocorre a relação trabalho e educação na formação realizada pelo programa Projovem Campo Saberes da Terra. Tão logo, legitima-se que essa relação acontece de modo concomitante, através do mundo do trabalho do aluno. Nesse sentido, a realidade do aluno atrelada aos seus saberes do trabalho, torna-se matéria prima para instrumentalizá-lo na sua vida prática. Por meio da ementa de eixos norteadores que expressam um conjunto de conhecimentos a serem abordados, orientando as atividades formativas, os saberes do trabalho do aluno direcionam as práticas curriculares.

Ante o exposto, deduz-se como se processa essa relação dentro da experiência educacional na comunidade de Porto Alegre, isto é, como o trabalho material se relaciona com o trabalho intelectual. Atente-se à ementa de um dos eixos trabalhados:

Estudo das relações sociais no processo histórico de produção econômica e cultural da agricultura familiar, seus problemas e potencialidades culturais nas dimensões de gênero, etnia, geração e de identidade. Estudo das ocupações e transformações do ambiente das diferentes concepções de agricultura familiar e das relações campo-cidade. (BRASIL, 2008, p. 28).

Como se constata, os saberes propostos para as alternâncias pedagógicas nesse eixo partem de conhecimentos do mundo do trabalho do aluno, em que a agricultura familiar é o centro de todas as abordagens, dialogando com as questões sociais, históricas e econômicas que atravessam a mesma; e, ainda, trabalha as potencialidades culturais, partindo de elementos do gênero, etnia, geração e identidade do aluno. Traz uma abordagem em torno do meio ambiente, suas ocupações e transformações do mesmo. Retrata as diferentes concepções de agricultura familiar e a relação do campo com a cidade. Tome-se por início, a observação da Mandala abaixo:



Figura 18: Mandala de planejamento dos professores.

Fonte: Construída a partir da pesquisa dos alunos do PPCST – Portfólios dos professores.

Têm a intenção de demonstrar a Mandala acima, com o intuito de proporcionar uma visualização de como os conteúdos escolares dialogam com o mundo do trabalho do aluno, através das áreas de conhecimento, em que se pode alcançar, ao centro, o eixo: agricultura Familiar: identidade-comunidade (saberes do mundo do trabalho do aluno), em diálogo com os conteúdos escolares trazidos pelas várias ciências do conhecimento, isto é: português, matemática, geografia, história, ensino das artes, ciências, ensino religioso e língua inglesa.

Pode-se observar conteúdos que trazem uma contextualização da agricultura familiar em Porto Alegre, no Brasil e no Mundo. Expõe impactos ambientais no meio ambiente e na comunidade, discute a mudança do meio através do trabalho humano (percebendo a mudança do espaço físico da comunidade) etc. Como se vê, aprendizagens que promovem ao aluno conhecer e refletir sobre a realidade da agricultura familiar e sua relação com o meio ambiente, o tipo de agricultores que são, como a agricultura se relaciona com processos históricos, políticos e culturais; o conhecimento de como podem adquirir a segurança alimentar. Aprendizagens que saem do global e vêm para o local, significando ao aluno que é agricultor, permitindo que eles se conheçam e se instrumentalizem quanto aos saberes da sociedade.

Também, acentua-se outros conhecimentos escolares como: Gêneros textuais, interpretação textual, pontuação, substantivo, tempos verbais, espaço geográfico, letras do alfabeto, artigo, número, dias da semana em inglês. Aprendizagens pertinentes para instrumentalizar o aluno quanto à produção e escrita formal de textos, interpretação e organização textual, elaboração de documentos, domínio da linguagem verbal, leitura de mundo, através das diversas línguas etc. Do mesmo modo, conhecimentos como: a importância de uma vida em comunidade e como essa deve se proceder; conhecimentos bíblicos (versículos de união e harmonia), datas comemorativas das comunidades católicas e evangélicas, confecção de cartazes etc.

Portanto, ao propor a qualificação social e profissional, o PPCST, enquanto escola, atribui ao aluno o direito aos conhecimentos e saberes do mundo do trabalho, já que toda instrução, seja ela qual for, é dada pela ação humana. Dessa maneira, o trabalho a que se está se referindo, é o trabalho como produção da existência humana. Por conseguinte, o eixo de todo conhecimento é o trabalho humano. À vista disso, “o direito ao trabalho é inerente à condição humana, é um direito humano. (ARROYO, 2007, p. 26), “que vai além de uma dimensão técnica, mas sempre social”. (Brasil, 2008, p.44).

Por isso, o trabalho como princípio educativo, orienta o desenvolvimento do programa teórico-metodológico, de modo a resgatar os valores do trabalho coletivo, contribuindo para o fortalecimento da agricultura familiar e o desenvolvimento sustentável do aluno, bem como para a autonomia e o empoderamento dos jovens agricultores familiares, por intermédio de sua participação social e política. Nessa lógica, os eixos gerais articuladores estão associados aos temas do trabalho e da cidadania, em que a criatura principal é o aluno enquanto sujeito histórico, que tem problemáticas e potencialidades. Sendo assim, não é um ensino técnico, mas voltado para a vida prática do aluno, pois “formar é muito mais que treinar o educando no desempenho de destrezas”. (FREIRE, 1996, p. 14).

A grande questão é que essa proposta metodológica, isto é, a pedagogia da alternância, através da relação entre trabalho e educação, proporciona ao aluno executar em sua prática diária o trabalho manual e intelectual. Desse modo, “acredita-se ser possível afirmar que não existe trabalho sem educação, tampouco educação sem trabalho [...], nessa dinamicidade que o conhecimento sistemático passa a ter necessariamente ligação clara com o processo produtivo”. (SILVA e da PEREIRA, 2005, p. 186).

Todavia, a decidida econômica que precariza o trabalho, também faz o mesmo com o sistema educacional; mas, a proposta do programa provoca uma outra reação, traz um sistema de ensino com práticas curriculares que aproximem o mundo do trabalho dos indivíduos, porém de modo que estes sintam que, através daquele, possam resolver seus problemas sociais e transformarem suas vidas. Isto posto, o trabalho realmente se volta a serviço de benefícios aos sujeitos, e não do modo que vem sendo imposto na sociedade, onde quem não se insere no sistema, fica à margem de tudo.

A seguir, mostrar-se-á algumas atividades dos alunos (através de imagens) que fluíram de algumas aprendizagens dos eixos trabalhados, demonstrando como a escola aplicou os saberes do mundo do trabalho, proporcionando-lhe um outro sentido e fortalecendo sua cultura.



Figura 19: Atividade dos alunos sobre as plantas medicinais da comunidade.
Fonte: Silvana Gonçalves, agosto de 2016.

A atividade acima partiu do Tema Gerador: Gestão da propriedade. Durante a pesquisa, os alunos observaram, na fala dos moradores da comunidade, que as plantas medicinais ainda são muito utilizadas como práticas culturais, pois, como o posto da comunidade, frequentemente, não tem remédio e a distância até a cidade é grande para a

compra de medicamentos, o uso dessas plantas ainda é bem preponderante. São saberes tradicionais que vêm das vivências dos moradores, auxiliando na sua saúde. Assim, a proposta da atividade foi coletar amostras de plantas medicinais, presentes na comunidade, e estudá-las. Um diálogo entre o saber científico e os saberes tradicionais, a fim de perceber e fortalecer sua eficiência terapêutica no uso de tratamento de enfermidades, refletindo sobre a sua utilidade; desmistificando a ideia de supremacia dos remédios farmacêuticos como mais eficazes.

Foram estudados as funções e os nomes científicos das plantas, incentivando a continuação do plantio das espécies, inclusive pelos jovens do programa que não realizavam essa prática. Podendo-se ver, na imagem das plantas como: Babosa (Aloe Vera) bom para feridas, queimaduras e inflamações na pele; Camomila (Matricaria Chamomilla) usada para ansiedade, insônia; Quebra-Pedra (Phyllanthus Niruri), usada para cálculos renais e infecções urinárias; Boldo (Plectranthus Barbatus), usada para problemas digestivos, azia e indigestão; Gengibre (Zingiber Officinale), usada para rouquidão e problemas na garganta; e, outras variedades de plantas, conforme um dos alunos explica.

Veja-se a próxima atividade:



Figura 20: Atividade dos alunos através da oficina de tecer paneiros.
Fonte: Silvana Gonçalves, dezembro de 2016.

De acordo com o pensamento de Vygotsky (1991), a zona de desenvolvimento proximal consente ao sujeito ampliar, negar ou superar um conhecimento, a partir do conhecimento anterior, ou seja, para a psicologia histórico-cultural, o educando em contato com sua cultura adquire conhecimentos que podem ser ressignificados no contexto escolar ou

construírem-se novos significados. Desse modo, constata-se, na imagem acima, a cultura dentro da sala de aula; porém, não é qualquer cultura. É o saber do aluno quilombola, da comunidade dele.

A oficina surgiu durante o Eixo Temático: Desenvolvimento Sustentável e solidário, com enfoque territorial, onde o aluno foi convidado a conhecer os saberes da cultura desse manejo, isto é, a confecção do paneiro de tala de guarumã, retirada de plantas fibrosas da própria natureza, uma vez que se verificou, durante a pesquisa, que o paneiro, a peneira, o tipiti, instrumentos na produção da farinha, fundamentais no manejo da mandioca, que são de grande importância aos agricultores da comunidade, é constantemente comprado na feira da Vila de Juaba ou na área urbana da cidade cametaense.

A oficina trouxe os mais velhos da comunidade para ensinar, aos alunos jovens, essa prática que é tão cultural, mas que, percebe-se, está se perdendo, inabilitando os mais jovens de produzir esses utensílios de trabalho. Então, a atividade demonstra a possibilidade de os alunos dialogarem com a sua cultura, presente na sua zona de desenvolvimento proximal, podendo ampliá-la e, com isso, fortalecer esse saber local. Alguns saberes escolares também foram trabalhados como cultura e tradição, a saber, mercantilização da cultura, identidade do campo etc. Assim sendo, o objetivo principal foi fortalecer esse saber a partir dessa prática cultural e agrícola, estimulando o desenvolvimento sustentável; as formas de organização para o trabalho com produtos artesanais, extraídos da natureza para ampliar a renda da comunidade. A seguir na figura 21 apresentar-se-á outra atividade.

Pode-se observar, figura 21, os utensílios utilizados na produção da farinha, como o catitu, a tábua de coar, o forno ralo e a muçuca, construídos pelos alunos. O trabalho foi fruto do tema gerador: o cultivo da mandioca, em que os educandos aprenderam, nas aulas, a como agregar mais valor à farinha vendida por eles, sua principal fonte de renda na comunidade. As aprendizagens resultaram de novos conhecimentos adquiridos, baseados nas aulas e orientações técnicas agrícolas. Constatou-se que muitos moradores na comunidade não apresentavam muito cuidado ao manipular a mandioca e os utensílios utilizados para a produção da farinha, incluindo muitos dos alunos. A saber, no que se refere à limpeza dos instrumentos utilizados, formas de armazenamento, manipulação etc.



Figura 21: Atividade dos alunos sobre o preparo da farinha e a manipulação de seus utensílios.
Fonte: Silvana Gonçalves, agosto de 2016.

Sendo assim, o objetivo da aula foi repassar informações técnicas para que a farinha tenha mais qualidade e se torne um bom produto alimentício, assim como, o correto manuseio dos instrumentos utilizados para a manipulação da mandioca. Igualmente, proporcionou-se informações de formas de organização comunitária, no sentido de integrar mais valor ao produto, pois, muitas das mercadorias fabricadas e vendidas pela comunidade é repassada para atravessadores, que compram barato e vendem mais caro, posteriormente. Logo, o produtor, sem perceber, acaba perdendo muito do valor investido em seu lote e no plantio, que necessitou de conhecimentos matemáticos referentes a espaçamento, método consociado, rotação de culturas, tipos de cultura de plantio e criação etc. Portanto, como se vê, formas de organizar a propriedade dos alunos e moradores, com suas práticas agrícolas. Atente-se para outra atividade:



Figura 22: Atividade dos alunos na construção inicial da horta comunitária.
Fonte: Silvana Gonçalves, dezembro de 2016.



Figura 23: Atividade dos alunos na construção da horta comunitária.
Fonte: Silvana Gonçalves, dezembro de 2016.

Os saberes trabalhados no tempo-escola sobre o cultivo de horticulturas, refletiram na horta comunitária acima, permeando essa prática no cálculo de área, espaçamento de plantio adequado, uso das quatro operações para a soma da propriedade etc. O experimento resultou do tema gerador: Comunidade, resultando em dois objetivos: 1. Concretizar um experimento agrícola voltado ao consumo dos alunos do programa (unindo as comunidades católica e evangélica num mesmo projeto); 2. Possibilitar aos alunos conhecimentos técnicos das ciências agrárias, num estudo de solo, a fim de que tais educandos, a datar do experimento, pudessem construir em seus lotes sua própria horta e, assim, aumentar sua renda. O cultivo da horta

iniciou e terminou, transpondo todos os eixos do projeto. Foi o único experimento agroecológico do programa na comunidade. Fruto de muito fôlego e dedicação dos alunos, que se voltaram à construção do mesmo, observando com atenção as aulas teóricas e orientações do professor das ciências agrárias no tempo-escola e, futuramente, construindo, na prática, cada etapa da ação, numa aplicação, assim, dos novos saberes aprendidos e, portanto, obtendo a possibilidade de gerar mais uma renda para sua família e diversificar a sua produção agrícola.

Diante das atividades demonstradas acima, percebe-se, tal qual Saviani (1994), que não se pode fazer uma distinção entre trabalho e educação isoladamente, uma vez que, na medida em que o ser humano pratica a ação, já elabora um pensamento de execução, por conseguinte, planeja para agir. Desse modo, realiza as duas ações concomitantemente.

Partindo desse pressuposto, essa dinâmica, ao longo do processo, vai exigindo do ser humano novas maneiras de criar e recriar instrumentos de trabalho, para a realização de serviços. Com isso, sua compreensão sobre a realidade aumenta, permitindo-lhe se apropriar da natureza, transformando-a de acordo com suas necessidades. Pereira da Silva (2005, p.186), ainda afirma que “essa emergência do processo sistemático e científico, passa a ser um elemento crucial, tanto no sentido de criação e recriação de novas alternativas sociais e também de trabalho, tanto como instrumento decodificador do já existente”.

A contar dessa afirmação, é possível contemplar o diálogo dos conhecimentos entre educação e trabalho (intelectual e manual), auxiliando na vida dos alunos, em que o mundo do trabalho dialoga com os saberes científicos, por intermédio das práticas culturais e agrícolas desse educando dentro da escola, proporcionando saberes melhorados que o auxiliarão na vida cotidiana, como a confecção de pães, incentivo ao plantio das plantas medicinais, a horta comunitária, o melhor manejo no cultivo da mandioca e a produção da farinha para agregar valor ao produto, formas de organização de cooperativas, associações, conhecimentos matemáticos etc. Apenas alguns exemplos destacados como significativos aos alunos.

Ao concluir tal reflexão, ratifica-se a frequente relação entre o trabalho manual e intelectual, doravante um currículo escolar que permite uma integração de saberes, em que trabalho e educação se complementam, e não existem isoladamente. O mundo do trabalho norteia as ações escolares do programa, em que a agricultura familiar está intrinsecamente ligada à prática de ensino do aluno, não havendo, portanto, aprendizado sem essa relação, já que a mesma auxilia na formação social e profissional desse aprendiz, para que haja tanto o aprendizado de conhecimentos do ensino sistematizado, aquisições necessárias para a eficiente atuação diante dos problemas da sociedade, quanto o fortalecimento de seus saberes e a

(re)construção de novos que o auxiliem em suas atividades práticas e cotidianas na agricultura familiar e na vida.

Portanto, o PPCST tem o objetivo de motivar o aluno a permanecer em comunidade, onde a sua história foi construída, no espaço de terra que foi de seus antepassados e que está repleto de um significado cultural, um ambiente de relações sociais; porém, contudo, não se contentar com a realidade dessa comunidade, buscando transpor as barreiras de preconceito social, erguidas pelas gestões de muitos governos, tendo total clareza de sua condição, mas também de seu valor, enquanto cidadão de direitos, empoderando-se, no sentido de definir os instrumentos de luta que beneficiarão tanto ele quanto o seu lugar de vivência, revelando, assim, “a força que vem do campo”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo construído trouxe algumas considerações a respeito da realidade educacional do campo, que ainda é de muita resistência e enfrentamento político. Resultados que apareceram e foram expostos, no decorrer do estudo realizado, fazendo-se necessário, agora, um percurso em recordá-los.

Foi possível a percepção de que o espaço rural poucas vezes vem sendo considerado pertinente na agenda política do país.

Em relação à educação do campo, então, observou-se muitas problemáticas existentes, ainda, na trajetória de um ensino contextualizado ao aluno. Números expressivos foram apontados, revelando uma contradição efetiva, presente, entre a realidade educacional do campo e a da cidade, a exemplo da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), em 2006, que revelou a existência de mais de seis milhões de jovens agricultores na faixa etária de dezoito (18) a vinte e nove (29) anos, em que, 26,16% não concluíram a primeira etapa do ensino fundamental, e 61,80% não terminaram a segunda etapa. Enquanto que os jovens da cidade, 18% e 30%, respectivamente, não concluíram os dois seguimentos do ensino fundamental. Como se pode visualizar, uma disparidade bem expressiva ainda. Apresentou-se, também, outras situações problemas, presentes na educação campesina, como a primazia pela exclusividade de escolas multisseriadas, com professores unidocentes, pouco qualificados e mal remunerados; ademais, a organização curricular imprópria para a diversidade sociocultural do aluno e outras mais.

Todavia, demonstrou-se que a Educação no Brasil e na Amazônia vem tentando resistir a essa sensação de abandono do poder público. Grupos de movimentos sociais e organizações não-governamentais do campo têm se organizado, diante das condições de desamparo e/ou falta de atenção dos governos, e se mobilizado pela construção de um novo projeto nacional, com a proposta de que a educação do campo contribua para recolocar a importância do meio rural na agenda política do país. Destacou-se alguns grupos como: MST, CNBB, UNICEF, UNESCO, CPJ, CONTAG, EFA's, CEFFA's, MAB, CUT etc, que vêm lutando em defesa de um saber diferenciado, pautado em uma vertente de educação popular freiriana, em prol da garantia dos direitos públicos dos povos do campo, proporcionando estímulos para que esses indivíduos se impulsionem na expectativa de mudar o contexto negativado que lhes foi imposto.

Nesse contexto, surgiu o movimento político: “Por uma Educação Básica do Campo”, com o compromisso de discutir e levantar a bandeira da educação para essas populações, enquanto política social, pelo direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação. Uma luta por práticas inovadoras e sérias que estejam atreladas ao movimento social e cultural

do campo. Esse compromisso com a educação do campo repercutiu na I Conferência Nacional: Por uma educação do campo, em Luziânia (GO), em julho de 1998; fruto de vários encontros estaduais, em que diversas instituições e movimentos sociais, que trabalham com a educação no meio rural, se organizaram para trocar experiências e compartilhar as problemáticas mais comuns entre eles.

A mobilização trouxe algumas conquistas para as populações do campo, como a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), através da Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril de 2002, que representou um novo marco nas políticas públicas da educação do campo. As aprovações das Diretrizes Operacionais apontam as proposições legais para essa educação, não apenas na dimensão educativa, mas, também, no que diz respeito a uma política nacional de inclusão, respeitando, igualmente, as populações camponesas quanto aos seus direitos históricos, sociais, políticos, culturais e territoriais.

No entanto, ainda destacou-se que, apesar da conquista legal, ainda se pode vislumbrar que a inclusão dos povos do campo, no texto da Lei, não tem significado, garantia de recursos e atenção ao desenvolvimento de um projeto de educação do campo por parte dos agentes executores.

No âmbito de um projeto educacional, destinado à realidade do aluno do campo, mostrou-se, neste estudo, o Programa Projovem Campo Sabres da Terra, suas diretrizes curriculares, metodológicas, Tempos formativos e PPP, direcionados ao aluno do campo, na faixa etária de dezenove (19) a vinte e nove (29) anos, e agricultores familiares para a formação social e a qualificação profissional; pautado em uma proposta curricular de integração de saberes entre o mundo do trabalho do aluno camponês e as áreas de saberes escolar, por meio de Eixos temáticos, em que a matéria prima do ensino fosse a realidade do sujeito camponês, dando sentido à relação trabalho e educação e ao caráter emancipatório do ensino.

Foram apresentados, também, o percurso contextual, em que a educação do campo, no município cametaense, vem se delineando, destacando-se os dados apresentados pela Secretaria Municipal de Educação, que apesar de, a priori, demonstrarem resultados positivos de aprendizagem do aluno do campo, ainda são inexpressíveis, considerando-se o período visualizado de seis (06) anos, em que ainda vislumbrou-se algumas problemáticas expressivas em relação a essa educação, neste cenário, como números de escolas que vêm diminuindo nas comunidades camponesas, transportes escolares, que ainda não refletem a demanda e a qualidade necessárias para os seus usuários, provocando, assim, a evasão escolar e o comprometimento do ano letivo; a localização de escolas em espaços inapropriados ou que não

possuem qualidade de ensino e de escolas com caracterização de ensino multisseriado e multietapa, que exige mais do empenho docente.

Entretanto, infere-se que o município tem se aproximado, em alguns momentos de sua história, de uma concepção de educação democrática, de forma positiva. Entre 2001 e 2004, durante o governo de frente popular, Cametá vivenciou a proposta de orientação política da educação da Escola Caá-Mutá - escola cidadã. Um projeto ousado que trouxe perspectivas para os sujeitos campesinos, promovendo a aproximação entre cidade e campo; uma argumentação política que negligenciou as alegações elitistas que, historicamente, o município vinha vivenciando. Essa proposta político-educativa foi fruto das lutas dos movimentos sociais locais, ideias educativas com uma visão ampla, ressaltando a identidade do povo, seu conhecimento, no fortalecimento da formação da cidadania, mantida nos princípios culturais, que fomentavam a criação de um novo ensino, uma nova concepção de sociedade, baseada na coletividade dos sujeitos que formam diferentes comunidades. Porém, expôs-se que a experiência não durou muito, pois, culturalmente, os governos locais rompem as políticas providas por outros governos, sem dar continuidade a programas ou ações governamentais anteriores, um panorama que representa estagnação social e educacional, efeito de questões partidárias, individuais ou coletivas e que precisa de enfrentamento.

Nessa conjuntura, demonstrou-se que, atualmente, Cametá tem em vigência o Plano Municipal de Educação, uma política local para dez (10) anos de educação (2015 a 2024), resultado da VI conferência Municipal de Educação, realizada em abril de 2015, através do Fórum Municipal de Educação de frente popular do, então, governo do Partido dos Trabalhadores, por intermédio da Lei Nº: 274 de junho de 2015, em que estão contidas treze (13) metas e 168 ações estratégicas, resultado da ampla discussão popular, por meio de diversos setores e segmentos da sociedade cametaense.

Diante do exposto, provocou-se que as experiências vivenciadas no município da educação popular ganharam relevância e sentido para homens e mulheres campesinos, a datar da presença do poder público, relevante aspecto na construção de políticas públicas. Nesse sentido, é preciso um posicionamento pertinente diante de governos que estejam comprometidos com um projeto emancipatório de educação, voltado a essas questões.

Em relação à experiência educacional que veio sendo vivenciada na edição 2014 do PPCST, na comunidade de Porto Alegre, inferiu-se, neste estudo, um olhar para essa experiência local, em relação ao currículo que permeou sua prática de ensino.

Ao que se percebeu, o currículo do programa se fez presente em suas bases conceituais, metodológicas, voltado para a integração de saberes destinados à qualificação

social e profissional do aluno, desde uma vertente educacional popular, dando verdadeiro sentido à educação, quando:

Permitiu o fortalecimento dos saberes tradicionais, bem como das práticas culturais e agrícolas do aluno agricultor, dando visibilidade aos seus saberes e práticas sociais diárias nas aulas do programa;

Dialogou com a realidade do aluno, abordando, por meio dos conhecimentos escolares, o mundo do trabalho e sua cultura, compreendendo-se, assim, uma relação constante entre os saberes do trabalho (senso comum) e os saberes escolares (conhecimento científico), utilizados nos momentos educativos, sem a preponderância de um sobre o outro, em que, inclusive, em alguns momentos, houve uma negociação de saberes e até um convencimento entre os professores e os alunos, numa relação horizontal e de afeto entre eles;

Possibilitou a criação de novos saberes para o fortalecimento das práticas vivenciais dos alunos, no sentido de que estas não se percam e sejam melhoradas e/ou ressignificadas, ou seja, aprendizagens que os instrumentalizaram a melhorarem suas práticas diárias de vida e de trabalho, e, ainda, permitiram um posicionamento diante de sua realidade, bem como a construção da percepção do “eu”, do “seu valor” e da sua cultura;

Promoveu um estímulo de aproximação com o verdadeiro sentido dado à educação, que reside em se contrapor a modelos convencionais direcionados, unicamente, aos meandros do capital. Desse modo, o aluno foi provocado, estimulado a uma mudança de atitude, um estranhamento político e um enfrentamento social do que, historicamente, o colocou na condição de excluído ou atrasado, desmistificando a ideia de que, quem mora na roça não precisa de ensino.

Diante disso, percebeu-se tal concretude do currículo, isto é, a sua materialização prática quando das vozes dos sujeitos, uma vez que concebeu-se falas significativas sobre o sentido da educação para cada um em particular, com alocações em torno de uma valorização de si e da sua comunidade, bem como de sua cultura e de seus saberes. Uma aplicabilidade prática de conhecimentos apreendidos no programa, que, de alguma forma, foram sendo usados na vida cotidiana do aluno, dentro e fora da escola. Uma postura de mudança de consciência, percebendo a realidade que o está arrendando e como pode sair dessa condição de ingenuidade.

Foi possível perceber, ainda, que a concepção de educação do campo, enquanto política pública, permeou as vozes dos executores das práticas curriculares, que demonstraram um olhar positivado e reflexivo para os jovens camponeses, intimidade com os processos metodológicos do programa, com as bases conceituais e com o currículo de integração de saberes, através de uma vivência com questões ligadas ao campo ou, ainda, por uma

predisposição em aprender ou uma afetuosidade com o campo; um envolvimento sentimental, realmente, muito forte entre os responsáveis pelas práticas curriculares e os alunos.

Assim, dentre os resultados deste estudo, percebeu-se que as atividades curriculares desenvolvidas pelo programa vêm cooperando na vida dos camponeses, respeitando seus saberes tradicionais que vêm do trabalho e das práticas culturais; bem como identificou-se, identicamente, que algumas proposições, orientadas pelas Diretrizes Operacionais da Educação do campo, vêm se concretizando, no que tange à garantia de direitos educacionais próprios aos povos do campo; porém, faz-se uma ressalva, a de que, programas como este, precisam ser ampliados por meio de políticas públicas efetivas, para que possam ter a oportunidade de ascender sócio, político, econômico e culturalmente na sociedade.

Todavia, sabe-se que as dificuldades de uma educação nessa vertente popular não são poucas e perpassam por problemas de cunho administrativo, pessoal e financeiro. Em Porto Alegre foi possível perceber-se problemáticas nesse âmbito, como pessoal sem qualificação profissional para atuar em suas funções específicas, consequência de uma cultura eleitoral muito forte no município. Uma problemática que poderia ter se tornado preocupante, caso não houvesse outros profissionais engajados nas questões da educação do campo e com experiência na área, para dar o pontapé inicial no início do percurso, pois, é preciso que os executores das práticas curriculares compreendam as bases conceituais e metodológicas da mesma. Por outro lado, ressalta-se, também, que o envolvimento e a intimidade desses profissionais com essa realidade, através de um conhecimento de mundo, foi preponderante.

Nessa continuidade, também, a ausência de transporte para professores e alunos, atrasos em pagamentos de salários e bolsa-auxílio, falta de merenda escolar etc. Dificuldades que apareceram no decorrer do processo, exigindo a necessidade de um enfrentamento pelos que vestiram a camisa da educação do campo, ou seja, os educadores, os coordenadores e os alunos, que vieram em busca de seus direitos, driblando, pessoalmente, tais obstáculos.

Salienta-se que não se identificou a existência de tantas problemáticas na experiência educacional na comunidade de Porto Alegre, ao que, deduziu-se ter ocorrido, por se tratar de uma comunidade quilombola com uma associação de moradores atuante, consciente de seus direitos e, ainda, completamente envolvida e empenhada num processo educativo que compreenda a comunidade e os alunos.

No entanto, é preciso evidenciar que projetos como o Saberes da Terra necessitam do comprometimento de todos no percurso de formação, reclamando, nesse sentido, de uma resistência a posturas políticas que não têm em seu projeto governamental uma conduta social, política e humana, que esteja a favor de práticas dominantes de ensino.

É preciso motivar essas questões perante os poderes públicos, para que estes não continuem apáticos, diante de tantas evidências das necessidades desses povos, forçando-os a promoverem políticas públicas necessárias aos sujeitos do campo.

Eis aí o porquê da importância das experiências exemplificadas, porquanto constituem contribuições fundamentais para uma escola do campo, emancipatória, reivindicativa e singular. Uma escola que seja um espaço político e pedagógico ao mesmo tempo, em que o tempo-escola e o tempo-comunidade se equacionem, onde professores e professoras assumam uma identidade cultural que lhes pertence e que os (as) educadores (as) desenvolvam práticas alternativas de ensino que desmonte a linguagem da lógica da dominação (GIROUX E MACLAREN, 1995).

O PPCST é um projeto de educação do campo, foi muito mais do apenas um programa implantado no campo, mas que, fundamentalmente, desponta em suas próprias estruturas devido às necessidades e perspectivas das populações rurais. (PETTY et al, 1981).

Assim, finalizamos com a certeza que é necessária uma escola do campo possível, uma escola que leve em conta as peculiaridades e carências dos (as) aluno (as) e a elas se adapte nas metodologias, nos conteúdos e na organização do processo pedagógico (ARROYO, 1991), e que, ao mesmo tempo, reconheça e valorize o significado social das manifestações culturais e atenda aos interesses coletivos daqueles que dela possam e querem se beneficiar é tarefa dos movimentos sociais e da educação do campo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola**. Ecos. Revista científica, v. 10, p. 133-145, 2008.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, M. W. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 39-57.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996. pp. 14-76. Mazzilli, Sueli. A pedagogia além do discurso.

ARROYO, M.G. **Los movimientos sociales y la construcción del derecho a la educación**. In: SACRISTAN, J.G. (Org.). La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar. Madrid: Morata, 2006. p. 123-143.

ARROYO, Miguel G. **Indagações sobre o currículo: educandos e educadores, seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, Miguel G. **O direito a tempos-espços de junto e digno viver**. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre; Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
ARROYO, Miguel G. **Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos**. In: Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. Educ. rev. no.55 Curitiba Jan./mar. 2017. Disponível no site: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000100047.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Terras Negras: invisibilidade expropriadora**. ”. In: Terras e Territórios de Negros no Brasil. Textos e Debates. (Org.) Ilka Boaventura Leite. Núcleo de Estudos Sobre Identidade e Relações Interétnicas. Ano 1 – Nº 2 – 1991, UFSC. P. 8 – 23.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER Martin W. Bauer; GASKELL. George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: Um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi.- Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação do campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo. Resolução. Nº 1 de 03 de abril de 2002**.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB**. Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. **Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo Saberes da Terra**. 1º ed. Brasília: MC/SECAD, V1, 2008.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo. Traços de uma identidade em construção.** In: KOLLING, E.J & CERIOLI, P.R (Org.). Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas. Coleção por uma educação básica do campo. Brasília: 2002.

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento.** In: Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, jun., 2017.

CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo.** 2ª edição. Brasília: DF: Articulação Nacional por uma educação no Campo, 2001. (Coleção Por um a Educação Básica no Campo nº 3).

CAMETÁ, Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação (2015 a 2014).** Cametá, Pará, 2015.

CAMETÁ, Secretaria Municipal de Educação. Setor de Estatística Educacional. **Estatística de alunos, docentes, turmas e escolas por modalidade – 2010-2016.** Cametá, Pará, 2008.

CARVALHO, C. E.; OLIVEIRA, G. C.; TEPASSÊ, A. C. **A relevância da atuação dos bancos públicos federais brasileiros diante dos impactos da crise financeira internacional.** II Dossiê da Crise da AKB, Porto Alegre, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: Um longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. **Saberes Tradicionais e a Escola: o futuro da sociedade sustentável.** Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente, 2013. Disponível em: <http://www.faema.edu.br/revistas/index.php/Revista-FAEMA/article/viewFile/146/111>. Acesso em: agost. 2017 às 10: 46.

CUNHA, Manuela Carneiro. **“Populações tradicionais e a Convenção da Diversidade Biológica”.** In: Estudos Avançados. Vol. 13. Nº. 36. São Paulo: maio 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-0141999000200008&lang=pt. Acesso em 07 marc. 2017 às 15:00.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Saber tradicional.** In: Folha de São Paulo. Cad. Opinião. São Paulo: dezembro de 2001. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaoinde19122001.htm>. Acesso em 15 de abr. 2017 às 16:00.

DIEGUES, Antônio Carlos. et al. (Org). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil.** São Paulo: Ministério do Meio Ambiente/USP, 2000. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/chm/_arquivos/saberes.pdf. Acesso em: 05 jan. 2017 às 12 h.

DIEGUES, Antônio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada.** São Paulo: Hucitec, 2004.

DONATO, Eronildes Camara. **As Linguagens do texto histórico, a produção da diferença e a política de identidades.** In: XXII Simpósio Nacional de História. 2003. Disp.EmHTTP://www.pr.anpuh.org/anpuhpr/anais/ixencontro/comunicacaoindividual/B.Acesso. Acesso em 14 de agosto 2017 às 17:00.

FERNANDES, Bernardo Mançano et al. **Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-64

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma caminhada. In: Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** v. 4, 89-101, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do campo e território camponês no Brasil.** In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). Por uma educação do campo: campo - políticas públicas - educação. Brasília: INCRA, MDA, 2008.

FERNANDES, F. **Depoimento.** In: MEMÓRIA viva da educação brasileira. Brasília, DF: Inep, 1991a. v. 1.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. À Luiza Erundina: **defendendo o salário dos professores.** In: GADOTTI, Moacir (Org.). PAULO FREIRE: Uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996, p. 98. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Ana Lucia Souza de. Set 2005. **“Pedagogia do inédito-Viável: Contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações Ensinar-Aprender-Pesquisar.** V colóquio Internacional Paulo Freire – Recife.

GADOTTI, Moacir. **Trabalho e Educação numa perspectiva Emancipatória.** In. II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica Democratização, emancipação e sustentabilidade. Florianópolis, 28 de maio a 1 de junho de 2012.

GEERTZ, Clifford, 1926- **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323p. Disponível em: < https://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/geertz_clifford-a_interpretac3a7c3a3o_das_culturas.pdf.> Acesso em: janeiro de 2017.

GEERTZ, Clifford. **“Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura”.** In: A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: Novos ensaios em antropologia interpretativa.** Trad. Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry e MACLAREN, Peter. **Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural** In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1995. p 125 a 154

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 71).

GUANZIROLI, C. et al. **Agricultura Familiar e Reforma Agrária no Século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001, 284 p.

HAGE, Dionísio. **Estudos paraenses e amazônicos**. Belém: Distribel, 2003.

IMAGEM via satélite: da comunidade de Porto Alegre 2017. Disponível em: imagem@2008TerraMetrics.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE – Agência de Cametá. **Dados demográficos da população urbana e rural do município de Cametá – 2010**. Cametá, Pará: Agência de Cametá, 2010.

KOLLING, Edgar J.; NERY; MOLINA, Mônica C. (orgs). **Por uma educação do campo: N° 1**. Brasília. DF: Coleção por uma educação do campo, n° 1. 1999.

KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do Campo: Identidades e políticas públicas**. Brasília DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção por uma Educação do Campo, n°. 4.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. - 5 ed. – São Paulo: Atlas, 2007.

LEITE, Carlinda. **Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente**. Revista Currículo Sem Fronteiras, v. 6, n. 2, p. 67-81, jul. 2011.

LEITE, Ilka Boaventura. **Território Negro em Área Rural e Urbana. In: Terras e territórios de negros no Brasil**. Textos e debates. Ilka Boaventura Leite (Org.) Núcleos de Estudo sobre Identidade e Relações Inter étnicas. Ano 1 – N° 2 – 1991, UFSC

LEITE, S. C. **Escola Rural: Urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural: Urbanização e políticas educacionais**- São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, LEITE, Carlinda. **O currículo e o multiculturalismo no Sistema Educativo**. Português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LIMA, Michelle Fernandes; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. A função do currículo no contexto escolar. **Curitiba: Ibplex**, 2011.

MARTÍNEZ, LFP. **A pesquisa qualitativa crítica**. In: **Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2012, pp. 138152. ISBN 978-85-3930-354-0. Available from Scielo Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em janeiro de 2018.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MENDES, Odete da Cruz. **Gestão participativa em administrações municipais: caminhos e descaminhos do programa, Escola Caá-Mutá no município de Cametá/Pa-Natal**, 2010.
MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção temas sociais).

MORAES, Roque e LIMA, Valderéz Mariana do Rosário. (Org.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MORAES, Sérgio Cardoso de. **Uma arqueologia dos saberes da pesca: Amazônia e Nordeste**. Belém: EDUFPA, 2007.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, M. A. (2000). **Aprendizagem significativa crítica**. Atas do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, pp 33-45., com o título original de Aprendizagem significativa subversiva.

NETO, C. Otávio. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção temas sociais).

OLIVEIRA Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Mara Rita Duarte de. **A escola Rural da Vila da Paz um ensaio etnográfico**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Curso de Pós-graduação em Agriculturas familiares e desenvolvimento sustentável – Belém: UFPA- Centro Agropecuário/ Embrapa Amazônia Oriental, 2003. Disponível em: http://mafds.websimples.info/files/arquivo/67/maria_rita_duarte_de_oliveira.pdf. Acesso em: 22/10/2016.

PEDRA, J. A. Currículo, **Conhecimento e suas representações**. Campinas: Papirus, 1997.

PETTY, Miguel et al. **Uma alternativa de educação rural** In: WERTEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan Diaz (orgs). Educação rural no terceiro mundo: Experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e terra , 1981. p. 31 a 63

PEREIRA da SILVA. **As transformações no mundo do trabalho e a educação do trabalhador**. In: MAUÉS, Olgaíses e Ronaldo Lima. (Orgs.): A lógica das competências na formação docente. – Belém: EDUFPA, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da Universidade**. Rio de Janeiro: UNE, 1961.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição à reflexão**. Revista de Educação AEC, Brasília: AEC, n.106, 1998, p. 34-42.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Projeto pedagógico da escola: uma contribuição ao planejamento escolar**. *Revista de Administração Educacional*. Recife: v. 1, n. 1, 1997, p. 69-73.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 35. ed., 2002.

SAVIANI, D. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico - Crítica: Primeiras aproximações**, 7. ed. Campinas, SP . 2000.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. **“A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas”**. Comunicação de Resultado de Pesquisa. In: ambiente e Sociedade – Ano V – N° 101° de setembro de 2002.

SHERER Elenice; OLIVEIRA Jose Aldemir de. **Amazônia políticas Públicas e diversidade cultural**. RJ: Garamond, 2006.

SOARES, Sergei; RAZO, Renata; FANIÑAS, Mayte. **Perfil estatístico da educação rural: origem socioeconômica desfavorecida, insumos escolares deficientes e resultados inaceitáveis**. BOF, Alvana Maria. (Org.). A Educação no Brasil Rural. Brasília, DF, MEC/INEP, 2006. Cap. 2, p. 47-68. Disponível em: < <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/teses-dissertacoes-e-tccs/livro-a-educacao-no-brasil-rural/view>>. Acesso em: 13 maio. 2017, 16:39.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: academia, da ciência e da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertd, 2004.

VIGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, Antônio. **A Prática Educativa – como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZITKOSKI, Jaime José; MORIGI, Valter. Org. 2011. **Educação Popular e Prática Emancipatória: Desafios Contemporâneos**. CORAG. Porto Alegre – RS.

APENDICÊS

APÊNDICE A: TERMO DE LIVRE ESCLARECIMENTO PARA OS ENTREVISTADOS SOBRE A PERQUISA.



Universidade Federal do Pará
Campus do Tocantins/Cametá
Centro de pesquisa do Tocantins Cametá
Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC)

TERMO DE LIVRE ESCLARECIMENTO

Estudo sobre o Currículo do Programa Projovem Campo Saberes da Terra relacionados aos saberes tradicionais, práticas culturais e agrícolas.

Sou Professora pela Secretaria Municipal de Educação de Cametá/Pá e faço mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará. Estou conduzindo um estudo sobre as práticas curriculares desenvolvidas pelo

Programa Saberes da terra, bem como, sobre sua influência na vida de alunos do campo. Para tanto, a pesquisa consiste em entrevistar professores, alunos, coordenadores gerais e de turma; e ainda na observação de atividades do programa na Comunidade de Porto Alegre, além da coleta de informações gerais sobre o referido programa. Fica garantido que os entrevistados não serão identificados e tudo que for dito durante a entrevista permanecerá confidencial. O entrevistado pode desistir de realizar a entrevista em qualquer momento sem que haja prejuízo, principalmente quando não se sentir à vontade para continuar participando da pesquisa na condição de informante. Este formulário serve para comprovar que você está de acordo em ser entrevistado e em participar integralmente da pesquisa.

Cametá, __ de __ de 2017.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Silvana Souza Gonçalves
 Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)
 Endereço: Travessa São João nº. 275, Bairro: Matinha
 Telefones p/contato: (91) 993647966

(Assinatura) Do (a) voluntário (a) ou responsável legal	Silvana Souza Gonçalves (Pesquisadora)
--	---

APÊNDICE B: ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM COORDENADORES (AS) E FORMADOR.

Identificação:

Nome: _____

Idade: _____

Formação: _____

Profissão: _____

Questões:

1. Qual a sua formação e experiência com a educação do campo?
2. Qual a sua concepção de educação do campo?
3. O que é currículo?
4. Como você vê o aluno do campo?
5. Como se deu a implantação do Programa Saberes da Terra no Município de Cametá?
6. Quais as dificuldades encontradas ao longo da Edição do Programa?
7. Como foi construído o perfil da comunidade de Porto Alegre? E para que?
8. Qual o perfil dos alunos do programa?
9. Como está estruturado o programa? Calendário, número de alunos etc.
10. Quais são as concepções curriculares que orientam o programa saberes da Terra que estão voltados para uma proposta de uma prática pedagógica de educação do campo de jovens e adultos agricultores?
11. Como o currículo do PPCST foi trabalhado?
12. Como aconteciam as formações e planejamentos? Quais as dificuldades?

13. Os professores entendem o currículo e conseguem aplicar a metodologia do programa?
14. Em sua opinião o programa Projovem saberes da terra tem atendido aos interesses e necessidades reais da vida do aluno agricultor interna e externamente à escola? Porque?
15. Você considera que as práticas pedagógicas do programa saberes da terra contribuem para o fortalecimento dos saberes tradicionais, culturais e agrícolas do aluno vinculando esses saberes ao mundo do trabalho?
16. O programa saberes da terra tem contribuído para uma formação emancipatória do aluno? De que forma?

APÊNDICE C: ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES (AS).

Identificação:

Nome: _____

Idade: _____

Formação: _____

Profissão: _____

Questões:

1. Qual a sua formação e experiência com a educação do campo?
2. Qual a sua concepção de educação do campo?
3. O que é currículo?
4. Como você vê o aluno do campo?
5. O que são os conhecimentos escolares? Pra que servem?
6. Qual o significado do conhecimento escolar para você? E para os seus alunos?
7. Quais dificuldades você identifica nos seus alunos? O que você tem feito em relação as dificuldades encontradas?
8. Quais são as concepções curriculares que orientam o programa saberes da Terra que estão voltados para uma proposta de uma prática pedagógica de educação do campo de jovens e adultos agricultores?
9. Como o currículo do PPCST foi trabalhado?
10. Como aconteciam as formações e planejamentos? Quais as dificuldades?
11. Você teve dificuldade em entender o currículo e conseguir aplicar a metodologia do programa?

12. Em sua opinião o programa Projovem saberes da terra tem atendido aos interesses e necessidades reais da vida do aluno agricultor interna e externamente à escola? Porque?
13. Você considera que as práticas pedagógicas do programa saberes da terra contribuem para o fortalecimento dos saberes tradicionais, culturais e agrícolas do aluno vinculando esses saberes ao mundo do trabalho?
14. Quem são os seus alunos? Do que vivem suas famílias?
15. Há evasão no período do plantio ou colheita da mandioca?
16. o saber do trabalho do agricultor é usado nas aulas do programa?
17. O que você ensina aqui no programa, tem alguma relação com os conhecimentos da vida do campo? Se afirmativa em que? Se negativa você pensa que devia ter? Por quê?
18. O que se ensina no PPCST pode empoderar o aluno e transformar sua realidade?

APÊNDICE D: ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS ALUNOS (AS).

Identificação:

Nome: _____

Idade: _____

Formação: _____

Profissão: _____

Questões:

1. Qual o significado do campo para você?
2. O que é a educação do campo?
3. Você deseja estudar numa escola diferente ou já estuda?
4. Você gosta das aulas do programa Saberes da terra? Dos professores? O
5. O que você acha dos conteúdos que são trabalhados nas aulas pelos professores?
6. O que você faz/ou já aprendeu nas aulas do programa que você usa na vida cotidiana?
7. O que o PPCST mudou na sua vida?
8. Qual o seu sonho hoje?
9. Quais os saberes do aluno agricultor?
10. Como o PPCST trabalhou esses saberes?
11. O que você aprendeu no programa que fortaleceu seu saber e proporcionou um novo saber?
12. Você trabalha? Em que? O que significa trabalho para você? O saber do seu trabalho é usado nas aulas do programa?

13. Quais são as suas técnicas de trabalho? Com quem você aprendeu? O PPCST trouxe alguma mudança em suas técnicas.
14. O que foi ensinado no PPCST que você pôde usar de forma concreta na sua vida?
15. O que se ensina no PPCST pode lhe empoderar e transformar sua realidade?
16. O que você aprendeu no programa, que tem alguma relação com os conhecimentos da vida do campo? Se afirmativa em que? Se negativa você pensa que devia ter? Por quê?

APÊNDICE E: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O MEMBRO DA COMUNIDADE.

Identificação:

Nome: _____

Idade: _____

Formação: _____

Profissão: _____

Questões:

1. Qual a origem do lugar?
2. Como se deu o processo de formação de Porto Alegre, e há quanto tempo esta comunidade é formada?
3. Quem foram os primeiros moradores a povoar a comunidade de Porto Alegre? Como adquiriam as propriedades?
4. Qual era a base econômica da população? E atualmente essa base econômica sofreu transformações? Explique.
5. Em que trabalhavam o povo do Porto Alegre e atualmente?
6. Qual o significado do campo para a população rural?
7. Quais eram os aspectos culturais do povo do Porto Alegre? E atualmente?
8. Quando surgiu a primeira escola no Porto Alegre? Quem foram os professores? Quais séries funcionavam? Quantos turnos?
9. Como era tratado o ensino na escola?

10. Os pais participavam da escola? Explique.
11. A comunidade tem posto de saúde? Quando surgiu? Qual atendimento é dado?
12. Quando surgiram as primeiras manifestações religiosas? Quais existem atualmente?
13. Quais foram os primeiros movimentos sociais da comunidade de Porto Alegre?
14. Quais as organizações ou movimentos sociais existem na comunidade?
15. Como acontece essa participação nos movimentos sociais? 3. É importante a organização do povo em movimentos sociais? Por quê?
16. Quais benefícios foram adquiridos para o Porto Alegre via os movimentos sociais? Exemplifique.
17. Qual o significado do Programa Projovem campo saberes da terra para comunidade? É importante? Por quê?
18. Para que serve o que se aprende no programa?
19. Os ensinamentos oferecidos por ele têm alguma relação com a realidade local? Explique.
20. Qual o significado do Projovem para a associação da comunidade e o empoderamento do movimento quilombola?