

## O SABER-FAZER SÓCIO-PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO TECIDO NO DIÁLOGO UNIVERSIDADE E MOVIMENTO SOCIAL CAMPONÊS

Alcione Sousa de MENESES<sup>1</sup>  
Campus Universitário de Altamira/UFPA  
Alcione@ufpa.br  
Marizete Fonseca da SILVA  
Campus Universitário de Marabá/UFPA  
marizete@ufpa.br

**Resumo:** *Este ensaio constitui-se numa reflexão teórico-empírica sobre a construção e os resultados da experiência de escolarização em assentamentos de reforma agrária no sudeste do Pará, mediantes pela universidade e pelo movimento social camponês. Destacamos os referenciais teórico-metodológicos da proposta socioeducativa, cuja escolha/construção se apresenta lubrificada nas características da territorialidade referenciada no campesinato de fronteira e na memória coletiva em torno da luta pela terra e sua conquista. Estes elementos simbólicos são tomados como ferramentas de uma política cultural via currículo escolar que perpassa o letramento e a afirmação das arranjos identitários das agricultores familiares. Analisamos os jogos de poder-saber, as dificuldades e as contribuições do trabalho pautado no relação com atores do movimento social. Analisamos também o desdobramento socioformativo da educação popular do campo, no âmbito da instigação e da formação e das relações constituintes desta experiência de formação/escolarização-pesquisa, tais como a difícil desconstrução da tradição escolar disciplinar e disciplinadora e a autonomia apreendida pelos sujeitos envolvidos.*

**Palavras-chave:** Educação popular; Universidade; Movimento social camponês

**Abstract:** *Here to weave is a theoretical-empiric reflection on the construction and the results of the rural educational experience of the groups PRONERA-EJA/ Southeast of Pará, highlighting its conquests and explicit and latent problems of the actions and relationships that constitute the social reality in movement agricultural reform settlements. As it is a report of the experience and reflection concerning the coordination existence, formation and research of and about the rural education, we punctuate in this article the construction path of the peasant popular social-educational proposal focusing on the constitution of the territory of agricultural border and the PRONERA role in its current configuration. We also have analyzed the difficulties and contributions in the extent of the work based on the relationship with social actors of the social movement, as well as the social-forming development in the*

<sup>1</sup> Professoras da Universidade Federal do Pará. E-mail: [alcione@ufpa.br](mailto:alcione@ufpa.br); [marizete@ufpa.br](mailto:marizete@ufpa.br). Campus de Altamira e de Marabá, respectivamente.

---

*context of the popular rural education of the theoretical-methodological choices based on the instruction and formation and of the essential relationships of this formation/ education-research experience.*

**Keywords:** *Education popular; University; Social Movement agricultural*

## **1 A Constituição do Saber-Fazer Educativo em Educação Popular do Campo...**

A região sudeste do Estado do Pará pode ser caracterizada como um dos principais cenários amazônicos em que se ocorrem processos sociais decorrentes da colonização desenvolvida a partir da década de 1970. Tomando a Amazônia como fronteira em movimento, o Estado iniciou a execução da estratégia de ocupação das *novas terras* implantando uma estrutura viária, estimulando, em seguida, a chegada de milhares de famílias à procura de terra. Diferentemente do que se previa no início, o volume de chegada de imigrantes supera aqueles pretendidos pelo Estado. A partir daí, intensifica-se um processo de migração espontânea, que passa a ser visto como um problema a ser contido. As forças políticas presentes no Estado tentam criar as condições para a instituição de uma nova 'ordem', facultando "vantagens creditícias, incentivos fiscais e concessões de extensas glebas a grupos empresariais pretextando racionalidade econômica e maior tecnificação" (cf. ALMEIDA, 1992, p. 260), benefícios que não se estenderam a maior parte dessas populações migrantes, gerando um ambiente de conflitos.

Ao longo desse tempo de promessa, típico da fronteira agrícola na Amazônia, os primeiros conflitos vão sendo sucedidos por um processo de organização política, com a mediação da igreja católica, que a princípio concentra sua atuação em conflitos mais acirrados, voltando-se, em seguida, à formação de lideranças que irão compor o quadro inicial de dirigentes sindicais na região. Surgem outras organizações, tais como: associações de agricultores/as, cooperativas de trabalhadores/as rurais e de assistência técnica, que assumem a defesa do direito à terra e vão reivindicando outras condições necessárias à reprodução dessas populações (cf. DE REYNAL *et al.*, 1995). Aos poucos, desenvolvem-se estratégias de reprodução social mais estáveis no que se refere à permanência na localidade, reduzindo-se o índice de saída da microrregião (cf. HEBETE&NAVEGANTES, 000),

expandindo-se de forma ampliada o número de Projetos de Assentamentos (PAs)<sup>2</sup>.

Ao lado dessa expansão dos PAs e na direção do fortalecimento de agricultores familiares aí presentes, já a partir do final da década de 1980, vêm desenvolvendo-se “[...] iniciativas tanto da sociedade civil, através de ONG’s, como da parte do Estado – apesar deste não ter assumido o papel de dirigente do conjunto das iniciativas” (ROY, 2002, p.84). Iniciativas estas geradoras de uma intervenção institucional, confluindo nas ações, com organizações representativas dos movimentos sociais locais, resultando em grandes programas de assessoria a esses agricultores<sup>3</sup>, em cujo envolvimento estão instituições estatais, como a Universidade Federal do Pará – UFPA. Dentre esses programas, encontra-se, desde 1999, as ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

O PRONERA foi instituído oficialmente em abril de 1998, como um programa social do governo federal, fruto de um processo desencadeado principalmente pelos movimentos sociais que colocou em evidência a discussão sobre educação popular do campo. Desenvolve-se por meio da relação institucional entre universidade, movimentos sociais e governo federal, com o propósito de desenvolver projetos de educação continuada aos jovens e aos adultos de assentamentos vinculados aos processos de Reforma Agrária. Na região sudeste do Pará, o PRONERA se efetivou em 1999, e uma das condições iniciais para o seu desenvolvimento foi essa ação institucional envolvendo a Universidade Federal do Pará<sup>4</sup>, o

<sup>2</sup> Um Projeto de Assentamento pode ser caracterizado como unidade populacional que reúne determinado número de famílias numa dada extensão de terra, na qual passam a desenvolver as atividades necessárias à sua reprodução, sendo que, em geral, as centrais são aquelas vinculadas à agricultura e à pecuária. Um PA inicia o seu processo de constituição oficial como resultado da ação do Estado, na figura do INCRA, geralmente em função de algum processo de ocupação espontânea, já em andamento. Existem em torno de 300 PAs na mesorregião sudeste do Pará. A experiência socioeducativa aqui refletida se deu em 22 assentamentos ligados administrativa e politicamente à Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), envolvendo um público de cerca de 550 agricultores/as (entre 16 a 65 anos), em 35 turmas/sala de formação.

<sup>3</sup> Da relação entre essas organizações dos movimentos sociais (principalmente FETAGRI/FATA e MST) e algumas instituições estatais, tais como UFPA, INCRA, já foram desenvolvidos programas como: PRONAF, PROCERA, PRODEX, FNO – Especial, PER LUMIAR, etc.

<sup>4</sup> Em 1987, em Marabá, dá-se a criação do Campus Universitário da UFPA, voltado inicialmente à formação de professores em cursos de Licenciatura Plena. Posteriormente, ampliam-se as áreas de intervenção do Campus para demandas na área da extensão acadêmica. Atualmente, o Campus atua em cursos de graduação, em inúmeros projetos de pesquisa e extensão, entre eles os Projetos do PRONERA.

INCRA, a Federação de Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI) e o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

No âmbito da constituição da proposta socioeducativa aqui relatada/ analisada, a qual refere-se ao Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos em áreas de Assentamento de Reforma Agrária (ano 2004-2005), uma das primeiras preocupações surgidas em meio às leituras do referencial freireano<sup>5</sup> era quanto ao caráter de silabação presente na metodologia de alfabetização<sup>6</sup>, o que denota uma certa tradição empirista, na qual a construção do conhecimento se dá fragmentada, das partes para o todo, levando a uma espécie de disciplinamento do pensar e por individualizar a apreensão da escrita.

Em frente da necessidade de que a *Sala de Formação*<sup>7</sup> fosse um local de encontro e de socialização de saberes e de experiências, nos ocorria também a atenção à herança cultural escolar que provavelmente alimentava as representações dos/as educandos/as e dos/as educadores/as, dadas as experiências de socialização escolar centradas na figura do professor e marcadas pela passividade dos alunos, que certamente se converteriam em resistências a uma formação cujo ponto de partida e chegada pretendíamos ser a história de vida dos educandos/as, e nesta experiência formativa os/as educadores/as precisariam se tornar animadores do processo educativo e protagonistas de reflexões contínuas do seu *fazer pedagógico*.

Estas necessidades postas, realizamos os *Círculos de Diálogo*<sup>8</sup>, objetivando conhecer a trajetória social dos educandos até chegar ao

<sup>5</sup> Não desconsideramos que a pedagogia freireana defenda a alfabetização como construção reflexiva e que esta seja um instrumento de socialização da cultura, pautada em relações dialógicas, porém concordamos com as análises de Kleiman (2000) de que este sentido ficou restrito aos meios acadêmicos.

<sup>6</sup> Apesar de a proposta do projeto PRONERA-EJA/2004-2005 ser direcionado para os níveis de primeira à quarta série, tivemos que introduzir a alfabetização devido a falhas do projeto anterior, que tinha esta finalidade, bem como a entrada de diversos educandos que ainda não haviam frequentado a escola.

<sup>7</sup> Denominação dada ao local de formação, por considerar que sala de aula não advém de verbo, logo pressupõe passividade, local de recepção, não de ação (cf. BARONI, 2004).

<sup>8</sup> Consistem em espaços-tempo de diálogo nos assentamentos entre a equipe de professoras/es, agricultores/as, lideranças sindicais, alunos/as da graduação em pedagogia/bolistas, realizados ao longo da experiência socioeducativa, aqui narrada, nos assentamentos. O processo de perguntas, exposição de narrativas sobre o passado, os prejuízos e projetos/desejos, interesses constituiu-se num espaço em que as emoções e o imaginário social eram estrojetados em um diálogo coletivo sobre as condições existenciais dos educandos, diálogo este que nos deu elementos para refletirmos sobre o que marca, fundamentalmente, a identidade social do grupo, suas *sinuater lúricas* e universo de referências culturais imprescindíveis para a escolha dos temas geradores que orientaram a formação pedagógica dos/as educadores/as e educandos/as, bem como a produção do Caderno de Formação.

assentamento; os marcos culturais dos grupos de pertencimento; as práticas produtivas; seus fazeres cotidianos. Objetivávamos discutir sobre o que nós, equipe pedagógica e os educandos/as, pensávamos sobre educação e escola. Realizamos também o primeiro Encontro de Formação dos/as Educadores/as do PRONERA (EFEP), a partir de metodologias de teatralização das memórias que marcam a história de vida dos/as educadores/as, cujo objetivo reside na sensibilização e autodeterminação, a fim de se promover transformação ou remoção das *svaagjes* lúmites de autoritarismo, submissão dentre outras introjetadas (cf. BARON, 2004).

## 2 Os enredos da proposta pedagógica e a sua vivência cotidiana

Os Círculos de Diálogo, nas comunidades rurais, constituíram-se em entrevistas de grupo orientadas pela perspectiva da pesquisa em história oral ou método biográfico, cuja referência para análise assenta-se na memória social e cultural, estas constituídas pelas dimensões da memória histórica, coletiva e individual (cf. GONÇALVES, 1997).

No imaginário social<sup>3</sup> dos sujeitos participantes do PRONERA/EJA, a conquista da terra aparece como “acontecimento fundador” ou imagem-recordação, a partir da qual os fatos anteriores de suas histórias de vida e posteriores são aglutinados e rememorados. Nas falas dos participantes/educandos, a luta pela terra, marcada por conflitos e/ou dificuldades, constitui a dimensão simbólica que articula/une as histórias de vida individual e coletiva, formando a memória social do grupo e, em grande medida, a identidade deste, visto que é recorrente nas falas, nos sentimentos e nas projeções dos sujeitos, a luta pela conquista da terra como momento de referência em torno da qual se cria um sentimento de pertença ou pertencimento ao grupo, à comunidade, ao trabalho na agricultura familiar. Esta dimensão simbólica da luta pela conquista da terra, desta forma, funda-os como grupo e, ao mesmo tempo, os faz alimentar um sentimento de continuidade, o qual para Pollak (1989), é

<sup>3</sup> Consideramos o imaginário como constituído pela memória social e cultural constituídas a partir do conjunto de acontecimentos, experiências representativas e recordações socializadas, por meio das quais a vida social é estruturada (cf. Gonçalves, 1997). A memória, desta forma, funciona como instrumento de legitimação e diferenciação do grupo, aglutinando-o em torno das marcas simbólicas, a saber, acontecimentos vividos pessoalmente, vividos pelo grupo/coletividade, pessoas/personagens e lugares, num processo subjetivo de construção da identidade, presente nas relações sociais e produtivas, valores, normas e interesses fundantes do imaginário social (cf. POLLAK, 1994).

fundamento para os arranjos identitários coletivos que, neste caso, refere-se à trajetória de migração, à organizações formais e informais constitutivas do movimento social do camponês.

De posse das informações propiciadas pelos Círculos de Diálogo, formalizamos as intenções da proposta pedagógica que objetivou realizar um processo educativo (de escolarização e formação docente) que possibilite a potencialização da capacidade crítica e criativa dos/as educadores/as e educandos/as, mediando o acesso às/aos informações/conhecimentos que os auxilie na ampliação da compreensão crítica de sua realidade sociocultural dentro do contexto do campo e da luta pela terra, possibilitando pensar propostas/ações que venham contribuir para mudanças em tal realidade segundo seus interesses, desejos e necessidades individuais e coletivas.

A construção e a vivência cotidiana da proposta pedagógica pautou-se no resgate da oralidade e da prática discursiva dos/as educandos/as. Esta escolha se deu, primeiro, por entender que os/as educandos/as fazem parte de grupos de tradição oral; segundo, porque a oralidade se constitui em um mecanismo pelo qual se revelam os fatos da história social e das vivências dos grupos, as lógicas de raciocínio matemático, suas representações e imaginário formador de suas visões de mundo e dos saberes que orientam suas ações. A oralidade, tal como a utilizamos metodologicamente, contribui para a construção/aprendizagem dos conhecimentos escolares, ao mesmo tempo em que desenvolve o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita formal carregada de significado para a vida individual e coletiva.

Desta forma, com a proposta pedagógica e o fazer cotidiano pensamos estar construindo uma pedagogia crítica da representação, que, segundo Silva e Moreira, “[...] é uma forma de política cultural, de discurso, de práticas sociais sensíveis à questão do poder que sempre pressupõe formas particulares de cidadania, comunidade e visões de futuro” (1995, p. 154). Para tanto, como afirmam os autores (Idem, p. 144), “[...] precisa-se de um esforço deliberado para influenciar qual conhecimento e quais identidades são produzidas (e como são produzidas)” no conjunto das práticas sociais e das relações de força para criação de significado e representações. É neste esforço deliberado, e neste jogo de relações de poder-saber que elegemos a metodologia de trabalho de ensino da leitura e da escrita fundada na oralidade (fálas, histórias, contos, festas, trabalho e organização), a fim de recuperar/fortalecer o simbolismo dos grupos camponeses, os marcadores culturais de identificação e pertença ao

grupo, o que pressupõe o fortalecimento da luta/permanência pela/na terra como marca simbólica constitutiva das condições existenciais dos/as educandos/as.

Nesta construção, dois desafios se nos apresenta, a saber, a preocupação com o caráter “messiânico” que esta proposta possa se arrogar (de forma não deliberada), caráter este que traz em si uma relação autoritária por ser paternalista; e o receio de constituir-se tal proposta pedagógico-curricular, em padronização. Nos esforçamos para não negligenciar a legitimação/afirmação da diferença dos grupos de trabalhadores rurais que se faz, segundo dados dos *Círculos de Diálogo*, em torno do campesinato como categoria econômica e político-cultural. No entanto, temos clareza do necessário trabalho com outros marcadores simbólicos que formam o quadro de referências do grupo de educandos/as, como as questões de gênero, etnia e religião, que são campos ainda pouco explorados na vivência de educação do campo, apesar de na vida prática levarem a conflitos que forçam desistências de educandas e educadoras.

Ainda assim, não acreditamos ser a proposta curricular uma padronização, esta – a padronização – pressupõe heteronomia definida por Adorno (1995, p. 119-125) como um momento autoritário, ou imposto a partir do exterior, num processo em que parece existir algo de usurpatório. Ao contrário, o processo de construção da proposta, ainda que pensada pela equipe pedagógica, foi se dando – tal ato de pensar – ao longo do processo de contato com os grupos de educandos/as, educadores/as e de outras lideranças com atuação direta no movimento social, portanto, a partir do que nos ia sendo apresentado como conteúdos culturais e possibilidades de trabalho.

### 2.1 Alguns (desa)lhos a mais....

Como resultado dos inúmeros limites de vivência cotidiana da proposta pedagógica, muitos problemas se apresentaram e colocaram-se como *os górgias* e pontos de interrogação na *restura* desta proposta. Dentre os problemas que mais afligiam estão o não envolvimento de parte dos educadores/as com o trabalho de formação nos assentamentos e com a proposta pedagógica; a resistência dos educandos/as à metodologia; a evasão e a baixa frequência dos educandos; e a evasão e a insatisfação dos educadores/as.

Em grande medida, o não envolvimento e a insatisfação dos educadores(as) interfere na baixa frequência e na resistência dos

educando(as) à proposta do projeto<sup>18</sup>. Cumpre agora buscar entender as razões pelas quais os educadores(as) não se percebem como co-autores do processo e co-responsáveis pelo projeto, e por que, mesmo tendo vivenciado um processo de formação inicial pelo PRONERA-magistério, cujo viés era a educação popular, não aprestam de forma substancial o *sentimento de pertença* ao grupo que constitui o PRONERA, que entendemos ser constituído pelos vários sujeitos, tanto os institucionais (UFPA, Federação dos Trabalhadores na Agricultura/FETAGRI e associação de trabalhadores rurais) e os próprios educandos(as).

Outro fato que nos chama atenção é que o PRONERA representa, na história da organização do campesinato no país e na região sudeste do Pará, um amadurecimento das reivindicações por educação no campo (cf. KOLLING, CALDART&CERJOLI, 2002; MOLINA, CALDART&ARROYO, 2004; MOLINA *et al*, 2004). Amadurecimento este construído pela capacidade de mobilização dos grupos em direção à educação popular, como condição, dentre outras, de sua afirmação. No entanto, este discurso por educação popular parece ser pouco significativo para a vida dos assentados, de uma maneira geral, considerando-se a falta de envolvimento de educadores e educandos com a proposta que se reflete na evasão e na baixa frequência apresentada nesta experiência do sudeste do Pará e que se repete nas demais regiões em âmbito nacional. O discurso sobre a importância da educação popular para a afirmação do campesinato em área de Reforma Agrária parece ficar limitado ou penetrar de forma mais significativa nos círculos institucionais e nos seus representantes e lideranças.

Temos clareza que, para estes resultados limitantes somam-se como causas as péssimas condições dos espaços onde ocorrem as *salas de formação*, o recorrente problema de visão agravado pela não iluminação dessas salas, as distâncias das residências, e a risível ajuda de custo paga aos educadores(as), que, há época, não chega a um salário mínimo. Porém, considerando que a escola e o trabalho docente, para além das condições materiais, são expressões das condições subjetivas/socioculturais que moldam o contexto e o jeito de ser do *fazer docente*, sugerimos uma reflexão destes problemas em íntima relação com a (com)formação histórico-social dos assentamentos.

Ocorre que a gradativa organização dos assentamentos e a diminuição da ação messiânica da igreja católica fazem com que o associacionismo

<sup>18</sup> Dentre as falas mais significativas que denotam isto está: "Eu faço isto, desse jeito porque a condenação quer".



– base da constituição do movimento social do campo – vá perdendo seu poder de mobilização, assumindo uma forma burocratizada que se traduz numa relação entre dirigentes e dirigidos em que os primeiros assumem o papel de patrões, e os dirigidos passam a pleitear apenas os benefícios diretos que a relação pode possibilitar. Some-se a isso o enfraquecimento da sociabilidade, cuja referência está ligada à coletividade e à comunidade – muito intensa durante a mediação mais presente da igreja católica (cf. D'INCAO&ROY, 1995), o que gera a diferenciação entre o discurso formal de coletividade presente no projeto associativista e sindical e o tipo de sociabilidade que se desenvolve nos assentamentos, que, embora pautada nas relações de parentesco, vizinhança e compadrio, não consegue (o raramente consegue) aglutinar os assentados que estão fora destas redes, em projetos, planos e programas comuns.

Se não explicitamente, as relações (instituição-assentados) assumem, em grande medida, um certo ar de arbitrariedade e submissão, que termina por reproduzir as dificuldades vivenciadas no momento anterior à chegada de muitos destes assentados na região, dificuldades que eles antes tentaram superar com a migração e a conquista da terra. Esse tipo de relação nos lança a pensar a experiência do PRONERA como programa institucional/governamental nos assentamentos. O PRONERA chega aos assentados – na atual configuração sócio-histórica – não como uma escolha ou conquista de mais um instrumento de autonomia tão almejada pelos migrantes/educandos/as, mas como algo que a associação está trazendo e que deve ser encampado por todos/as, sob o risco de significar uma possibilidade da perda deste subsídio para outras áreas. Por outro lado, o PRONERA termina significando uma forma de delimitar um poder sobre o território. Este poder de mobilização, em muitos casos, contribui para assegurar uma posição privilegiada para determinados grupos e/ou lideranças no jogo político local, e pode significar, para o assentado, a possibilidade de atrair outros subsídios estatais, uma vez que proporciona a conquista da habilidade de leitura e escrita, importante para a efetivação dos contratos de créditos agrícolas.

É importante também questionar os papéis assumidos pelos educadores nessa teia de relações em que estão presentes os dirigentes das associações e sindicatos, representantes do poder público local e educandos. Embora com uma ajuda de custo insignificante (e talvez por isto mesmo) o seu envolvimento reproduz um tipo de sociabilidade pragmática de angariar outros benefícios pessoais, como a possibilidade de ter acesso à formação em nível superior, ser contratado pela prefeitura para assumir turmas do ensino regular municipal da zona rural.

### 3 Dos ensaios de novas estéticas educativas e suas repercussões na vida/no assentamento: algumas narrativas...

*Achei importante o trabalho, mas coisa maravilhosa acaba mais o nervosismo apela coisa de ficar com medo de conversar com as pessoas. Isso aí é muito importante pra gente por ter muita coisa a falar (Maria, Educadora, PA Djalma Castro).*

Na realização/vivência da experiência educativa do PRONERA-EJA, ressaltados os vários limites presentes no conjunto das atuações dos sujeitos envolvidos, é marcante a mudança no âmbito institucional e nos sentidos que os sujeitos vêm dando às suas condições existenciais como de seres atuantes, que, por meio de sua ação social e de suas biografias, reinterpretam e transformam as instituições e os lugares sociais ou mundos socioculturais onde se encontram, inscrevendo-se neles e inscrevendo-os nas suas próprias subjetividades.

No âmbito institucional-acadêmico, a construção teórico-metodológica das estratégias pedagógico-didáticas – para as quais o acúmulo de reflexões sobre as demais experiências de escolarização em assentamentos de reforma agrária no sudeste do Pará contribuiu, bem como a presença de professores-pesquisadores de questões referentes à educação no campo e ao campesinato local – motivou a equipe pedagógica a constituir o tempo-espço do projeto PRONERA-EJA, não apenas como extensão universitária, mas, fundamentalmente, como projeto de pesquisa, quer seja para alimentar a elaboração/reelaboração da proposta e material didático, quer seja para subsidiar estudos de temáticas específicas da educação do campo no sudeste paraense.

Dentre os objetivos do projeto, configurou-se a formação para a cidadania ativa, considerando-se as condições de vida dos assentados e suas histórias de vida. Observamos, nas situações iniciais das turmas, um quadro de carências de escolarização, de envolvimento nas atividades políticas do assentamento via associações, e de ações comunitárias provocadas pela limitação de domínio de leitura e escrita como os educandos/as se manifestavam no I Círculo de Diálogo, e, principalmente devido a uma situação subjetiva de baixa auto-estima. Ao longo do projeto e de forma mais nítida nas atividades finais deste projeto, observamos a participação de mais educandos/assentados na vida político-comunitária dos PAs, seja no engajamento paulatino nas associações, igrejas, seja na realização autônoma de torneios de futebol e demais atividades de lazer, seja ainda na continuação da escolarização por outros meios, mesmo terminado o

projeto, além da produção de poemas, músicas e textos dissertativos sobre seus modos de vida atuais e do passado, o que denota autovalorização de seus arranjos identitários, par a qual o letramento contribuiu e constituiu-se mecanismo de autonomia para a expressão de uma fala pública e para a participação na vida cotidiana.

*[...] há a quarta oportunidade que você tem de se envolver se descurvarem pelo PRONERA [...] se é com base nisso que hoje eu sou uma especialista maior de viajar com muitas dificuldades [...] a gente se sente renovado, mas é verdade? Tanto é que a pessoa que se descurva na leitura aí ela fica um pouco diferente. É porque a pessoa se atualiza, ele fica por dentro do sistema e como as coisas são, não é? Ele aprende a conversar, aprende andar [...]. Então o estado descurvar a pessoa não só na condição de ler e escrever (Luiz Rodrigues, Educando, PA Terapias).*

Tais iniciativas são, ao nosso ver, frutos de uma resignificação do espaço-tempo da escola como espaço-tempo de socialização e de um sentimento de pertencimento ao grupo (turma de escolarização/comunidade). Ambas as dimensões são de grande importância para a reconstrução de elementos de referência identitária e para a mobilização de ações individuais e coletivas que, aos poucos, possibilitam a reconfiguração de condições existenciais limitantes, especialmente as que se referem à fragmentação destes grupos – observadas em muitos assentamentos – e a deslegitimação dos espaços políticos construídos na trajetória do campesinato local.

O método de trabalho fundado na memória coletiva dos assentamentos, a relação de proximidade da equipe pedagógica, e por vezes do movimento social junto à equipe pedagógica, contribuiu sobremaneira para estes avanços. Consideramos, no entanto, que os princípios filosóficos/pedagógicos, que dão vida à proposta metodológica ainda careceram de esclarecimento junto a equipe de educadores/as, especialmente no que diz respeito ao discernimento da vivência destes princípios nas salas de formação, via saberes formais do currículo nacional, e informais da turma, sem a ritualização do momento da escolarização, mas via concretização de espaços de diálogos fundamentados e formativos entre educador/a, educandos/as e realidade objetiva/subjetiva dos assentamentos em conexão com as problemáticas nacionais.

*[...] a gente discute o envolvimento da comunidade. Se você perceber todas as coisas [PAs] que a gente fez,*

*Já o envolvimento da comunidade que é não só de educandos, é do pessoal do sindicato, associação, a diretoria, a comunidade [...]. Ela consegue também ser uma sala onde há outras questões que agregam as pessoas de formação no sentido do Caderno de Formação, de questões pedagógicas, [...] um espaço onde agrega várias problemáticas e vários avanços, onde as pessoas se reúnem por discussões, muito mais além que aprender a ler e escrever. Outra questão é que os PA's que têm crédito, dificilmente vão para reuniões [...] as comunidades têm que discutir esse processo e descobrir que são sujeitos dessa história e a coisa ainda [...]* (Williamson Brasil, In: UFPAPRONERA-relatório de pesquisa-avaliação, 2005, p. 41).

Concernente ao aprendizado da leitura e da escrita junto aos demais conteúdos do currículo escolar nacional, o trabalho metodológico com textos escritos coletivamente pelos/as educandos/as auxiliados/as pelos educadores/as e o uso de materiais escritos de circulação no movimento social, aproximou-se em grande parte das experiências de um método global. No geral, percebemos que foram privilegiadas as práticas de formação crítica via compreensão e produção de textos, que ampliou a percepção da realidade e de condições existenciais pessoais. No entanto ao final do projeto, vemos que o processo careceu de uma maior sistematização dos aspectos metodológicos referentes ao aprendizado da língua escrita formal que auxiliasse os educadores/as a mediar com mais discernimento a complexidade crescente na abordagem do sistema de escrita.

Dentre os avanços observados, destacam-se a maior participação dos educandos/as na vida comunitária e político-econômica dos assentamentos, principalmente naqueles em que se teve uma maior proximidade das associações de produtores rurais no processo de escolarização, fato este possibilitado pela apreensão dos saberes sistematizados, especialmente a leitura e a escrita, mas também pelo sentimento de reconhecimento e auto-reconhecimento como sujeitos sociais de formas de produção e reprodução legítimas e autônomas. Senão, vejamos:

*O Assentamento tem uma trajetória bem ruim em questão de Associação, [...] teve toda uma sessão de trabalho dentro da Associação e aí o primeiro Círculo de Diálogo que teve lá a Associação estava desativada. Quando nós retornamos agora já tem Associação, aliás eles [educandos/as] consideram o presidente da Associação, ele não é educando [...]* de uma

*presente [...] foi a partir das reuniões realizadas dentro do Círculo de Diálogo que possibilitou esse movimento para a Associação se reunir. O Círculo também se desenvolveu, ficou muito em torno da importância de Associação dentro do assentamento, da questão da terra, porque o outro também [...] também fizeram muito esse discurso de que só o presidente da Associação não vai [...] (Marta da Luz Rodrigues, Bolina do Projeto, in: UFPA/PRONERA, 2005, p. 19-20).*

Avaliamos que estes avanços constituídos individual e coletivamente ao longo dos dois anos de formação, são prova de superação de situações-limite subjetivas que em muito reduzia a participação destes sujeitos nas decisões dos grupos e de instituições representativas nos/dos assentamentos. Tais avanços contribuem para um processo gradativo de (re)enraizamento dos/as agricultores/as em frente dos processos objetivos e subjetivos e de expropriação marcantes nas trajetórias de vida dos/as educandos/as e educadores/as, por concentrar (a vivência sociopedagógica) elementos simbólicos constitutivos da memória social e individual em torno do processo de escolarização, o que reconstrói os elementos fundantes da comunidade (referências primeiras de socialização como luta pela terra e conquista; organizações formais e informais para permanência na terra), agregando a estes elementos novos significados de resistência advindos do sentimento de autonomia construído, também, na escolarização/ socialização dos Círculos de Diálogo cotidianos.

*Mudou muito a gente saber se expressar com mais outras pessoas, os colegas no círculo, debater mais algumas coisas, isso é importante pra vida de cada um de nós, a partir da hora que você tem o diálogo com as outras pessoas, chega o conhecimento (Francisco da Silva, Edmundo, PA Moça Bonita).*

Quanto aos/as educadores/as, a formação continuada via Encontros de Formação e o processo de acompanhamento pedagógico pautado na discussão de dificuldades e motivação para que se vissem como sujeitos pesquisadores e interventores nos assentamentos e nas salas de formação possibilitaram-lhes atitudes de maior engajamento na comunidade, tendo em vista que a relação inicial com o projeto e com o movimento social, em grande parte dos educadores/as, manifestava-se demasiadamente formalizada ou burocratizada. Particularmente as atividades de sensibilização e de práticas de celebração envolvendo avaliação, mística

e festa da equipe de trabalho levaram paulatinamente à constituição de um sentimento de pertencimento também entre a equipe de professores/as e bolsistas da universidade, os educandos/as e a equipe pedagógica, o que foi resultando qualitativamente na relação com o material pedagógico e os princípios do projeto como *instrumentos* auxiliares do trabalho, o que requer diálogo criativo entre pensar e experimentar e não *atividades a serem aplicadas*.

Neste projeto, como consequência de uma trajetória de iniciativas bilaterais entre universidade e movimento social que vêm sendo construída há seis anos, bem como enquanto resultado de construção de espaços-tempos de avaliação e de tentativas de planejamento conjunto, teve-se além do melhoramento da relação de troca entre estes parceiros, um avanço qualitativo na compreensão dos princípios e das necessidades concernentes à educação do campo quanto ao conjunto dos discursos/ análises e ações do movimento social referentes ao reconhecimento da importância, não apenas estratégico-político da formação/escolarização, mas também da legitimação dos/as assentados/as como sujeitos dignos de reconhecimento, como sujeitos da trajetória de conquistas nos assentamentos e da legitimidade do movimento social camponês.

As relações de gênero, sem dúvida, ainda que de maneira não ritualizada/formalizada ao longo da proposta pedagógica/metodológica, foram constantemente trabalhadas com importantes retornos para a vivência comunitária e familiar. Muitos dos depoimentos e expressões das mulheres revelam o enfrentamento delas para participar do processo de escolarização, seja no diálogo paulatinamente construído com os maridos e filhos – que em geral se apresentam como principais desmotivadores do envolvimento de educandas e educadoras no processo de escolarização –, seja no enfrentamento latente das relações ocultas de deslegitimação/silenciamento das mulheres na participação e/ou condução de iniciativas públicas nas salas de formação, nos sindicatos/associações, na universidade. O relato abaixo é revelador de um exercício cotidiano de mudança nas relações de gênero:

*A gente teve que buscar um por um [educandos/as para participarem de Círculo de Diálogo], principalmente as mulheres. Ai ficou assim: falei com as mulheres que era uma questão delas também estarem se animando. Ai essas mulheres: "Ah! Por que meu marido não, por que meu marido não?". E aí a gente percebe que elas se escondem atrás das filhas das filhas. Agora uma coisa que eu achei interessante [...] foi na hora da apresentação do pairol, marido e mulher ficaram no meu pairol. Na hora de explicar ele queria explicar e ele queria também. Só ele queria falar, ele queria*

*que ela falasse depois dele; ela queria falar primeiro e daí ela falou pra ele: "Cê lá, quando eu parar de explicar, tu explica tua parte" e seguiu o texto [...] (Bautiz Ribeiro, Equipe de ATER/LASAT, In: UFFA/PRONERA, relatório de pesquisa-avaliação, 2005, p. 21).*

Acreditamos que, embora não haja equidade de gênero – dadas as condições culturais na universidade, movimentos sociais e assentamentos fundadas no patriarcalismo e referências subjetivas masculinas – observa-se, neste projeto e nas experiências diversas de escolarização popular do campo, que as mulheres vêm ganhando poder (de negociação; espaço público; reconhecimento social/acadêmico) na medida em que vão assumindo funções em espaços-tempos conjuntos e para além das atividades e comportamentos/formas de “relacionamento tradicionalmente reservados distinta e hierarquicamente para mulheres e homens” (cf. SILVA, 1995). Isto esteve presente ao longo do desenvolvimento do projeto nas salas de formação, nos assentamentos, na universidade e no movimento social, o que se configura como parte do alcance dos objetivos e princípios filosóficos/pedagógicos do projeto, que certamente qualificarão as próximas experiências e vêm qualificando a relação de gênero nos assentamentos, nas famílias e na universidade.

#### 4 Dos enredos inconclusos ... ao modo de conclusão

*A gente está mais feliz porque isso aí [referência a um vídeo-documentário sobre a experiência do PRONERA-EJA nos assentamentos] é uma vitória que nós temos e não temos que botar a vitória pra frente [...]. Hoje passa a imagem revelando a coisa bonita que a gente conseguiu a história bonita, a história que a gente deve conseguir mais bonita ainda e crescer também o povo, cada um de nós repetir a sua história bonita e chegar até onde quer também, porque eu quero enxergar a minha carreira até o ponto de eu dizer que estou fazendo tudo pelas minhas mãos sem precisar de ninguém colocar a sua mão naquela leitura, então o desejo que eu quero na minha vida [...] (Educanda, RA Agroromãviva, Núcleo Cupu. Grifos nossos).*

Enredos dizem respeito ao conjunto dos fatos encadeados que constituem a ação de uma obra. Este certamente é o sentido da experiência

educativa do projeto PRONERA-EJA como parte da trajetória da educação do campo no sudeste do Pará, na qual se cruzam trajetórias individuais, sociais e institucionais; cruzamento este que vem trançando a história da educação do campo neste território, e que, por isto mesmo, resguarda um sentido de autoprodução, quer seja pelas singularidades das experiências de escolarização, aqui pensada a partir do PRONERA-EJA, quer seja pelas repercussões que o trabalho com histórias de vida e memória social tem trazido ao espaço da pedagogia e dos saberes-poderes que vêm orientando as ações pedagógicas no campo e na(s) universidade/instituições.

Acreditamos/queroemos na/a obra – a saber, a educação no campesinato paraense, inconclusa –, tal é também o movimento de constituição deste espaço-tempo onde temas ensaiado, às vezes intuitivamente, às vezes exaustivamente pensado novas estéticas educativas que se querem orientadoras de novas éticas formativas, superadoras do autoritarismo e das diversas formas de violência que têm marcado historicamente as ações para o campo, sejam no âmbito da educação e/ou das demais práticas voltadas ao “desenvolvimento/modernização do campo”. Estes avanços vivenciados na e a partir da experiência educativa aqui refletida nos levam a visualizar os seus limites/problemas como indicadores de uma trajetória que não está completa; está se fazendo, e para se ter melhores resultados precisa-se pensar os problemas que estão para além da concepção de escola e das práticas metodológicas de escolarização, uma vez que tais problemas de ordem estrutural e das relações de poder no âmbito dos assentamentos, das tradições e formas de pensar a prática pedagógica dificultam a vivência de qualquer concepção progressista/libertadora de escola/educação.

Essa requalificação do papel e da ação dos/as educadores/as no PRONERA, contribui para torná-los autores de sua prática social, construindo gradativamente, uma identidade autônoma, condição que se apresenta como indispensável para conquistarem legitimidade junto aos educandos e colocá-los como animadores culturais. Papel que se apresenta imprescindível para que eles desenvolvam uma prática educativa fundada no diálogo e no processo de aprendizagem coletiva, o que não deve se confundir com paternalismo carismático e autoritário, que, comumente os/as próprios/as educadores/as acabam legitimando e/ou construindo por meio de práticas e de discursos personalistas – que em geral se ouve nos assentamentos, nos movimentos sociais e na universidade –, pautados em: “graças a pessoa X da coordenação (seja da universidade ou do movimento social) conseguimos isto...”. Tal discurso é profundamente



violento, pois, silencia os sujeitos que não incorporam a posição do líder ou não apresentam-se na cena pública como o líder carismático/tradicional, racional/legal. Revela ainda tal discurso a necessidade afetiva e política de ser dirigido por alguém, em geral, colocado como superior via processo sutil de auto-alienação e alienação dos espaços/construções coletivos, processo este ao qual poderíamos definir como o contrário da Ação Cultural para a Liberdade (cf. FREIRE, 1982), por ser silenciamento cultural mesmo nas práticas de educação progressista e na política.

Considerando a relação que os/as educadores/as vêm estabelecendo com as lideranças das associações/movimento social e universidade – que em muitos casos os silenciam reforçada pela formação que receberam, marcada pela passividade, pela autoridade do professor que se funda no disciplinamento assumido tradicionalmente pela instituição escolar (cf. FOUCAULT, 1987) –, a formação continuada dos/as educadores/as precisa assumir o papel de constituir-se nesse espaço de reflexão sobre as relações suas autoritárias que marcam a história de vida e as práticas pedagógicas.

É importante enfatizar que a experiência apresenta outros avanços que não podemos deixar de destacar. Em primeiro lugar, a convivência com o cotidiano dos assentamentos e a aproximação dos/as acadêmicos/as com os problemas sociais trazem novas perspectivas de formação para a universidade, levando-a a reconsiderar os objetivos da formação inicial nos cursos de graduação com o intuito de torná-los mais próximos das necessidades da sociedade local/regional, respondendo com ações mais qualificadas às demandas dos movimentos/assentamentos. Em segundo lugar, essa convivência com os movimentos sociais contribui também para que estes repensem a forma de conceber a educação e a relação com os assentados e assentadas.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. *Educação e Emancipação*, 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, A. W. B. de. O Intransitivo da Transição: o Estado, os conflitos agrários e a violência na Amazônia (1965-1989). In: LÉNA, P&OLIVEIRA, A. E. de (Orgs.). *Amazônia: A fronteira Agrícola vinte anos depois*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1991. (Coleção Eduardo Galvão).

---

ARROYO, Miguel G. CALDART; Roseli S. e MOLINA, Mônica C. **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. & FERNANDES, B. M. **A educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARON, D. **Alfabetização Cultural: a luta íntima por uma nova humanidade**. São Paulo: Alfarrábio, 2004.

D'INCAO, M; ROY, G. **Nós Cidadãos: aprendendo ensinando a democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

DE REYNAL *et al.* **Agriculturas Familiares e Desenvolvimento em Frente Pioneira Amazônica**. LASAT/CAT/GRET/UAG, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**: Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GONÇALVES, C. A. **Questões de Antropologia Social e Cultural**. 2ª. ed. Porto: Afrontamento, 1997.

HÉBETE, J. & NAVEGANTES, R. (Orgs.). **CAT - Ano Décimo: etnografia de uma utopia**. Belém: UFPA/CAT, 2000.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995. (Letramento, Educação e Sociedade).

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. Tradução de Dora Rocha Flaksman. *In: Estudos Históricos*, v. 2, nº. 3. Rio de Janeiro, 1989. p. 3-15.

SILVA, I. S. da. **Trajetórias de Vida e Trabalho: migração e cultura numa região da Amazônia Oriental Brasileira**. Anais III Simpósio Internacional do Centro de Estudo do Caribe no Brasil (CECAB). Goiânia, 2004. 12p.

SILVA, T. T.&MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.