UMA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO QUE FAZ A DIFERENÇA PARA O CAMPO

Abdalaziz de Moura

UMA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO QUE FAZ A DIFERENÇA PARA O CAMPO

Abdalaziz de Moura

O autor desde a adolescência criou o hábito de só aprender as coisas depois que conseguia dizer com suas próprias palavras o que o professor ou os autores ensinavam. Levou esse costume para a universidade, estudando filosofia, tentava traduzir em linguagem fácil o que os professores ensinavam em linguagem complexa. Depois, na teologia, traduzia suas aulas de forma que não só ele entendesse, mas o povo simples. De 1970 a 1984, fez programas de rádio diariamente, durante 14 anos, traduzindo questões difíceis em linguagem compreensível para a dona de casa, o trabalhador, as crianças e os jovens das cidades e do campo. Durante quarenta e cinco anos de atividade profissional , formou gerações de pessoas, na cidade e no campo, sempre com a mesma preocupação, de trazer para o cotidiano da vida os conteúdos filosóficos e desenvolver filosofia com os elementos do cotidiano.

Esse percurso, caminho e interação, entre a realidade vivida e os princípios filosóficos e vice-versa, terminaram construindo uma metodologia, descontruindo a imagem de que filosofia é atividade de grandes estudiosos, de pesquisadores, de temas difíceis e complicados. Por isso, que seus textos são de fácil compreensão para leitores e leitoras , tanto da academia como do meio popular. Basta ter experiência de vida, de família, de trabalho, de convivência social para compreendê-los, interagir e enriquecê-los a partir do seu dia a dia. Os leitores e leitoras vão se sentindo também capazes de filosofar à medida que vão se familiarizando com seus textos. É o que acontece com seus educandos e educandas do Curso Técnico de Agroecologia, maioria agricultores e agricultoras, com professoras e professores do campo nas formações que participam com o autor. Passam a entender que o agricultor, a agricultora, o operário, o técnico, a professora, o líder, o militante, o jovem

UMA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO QUE FAZ A DIFERENÇA PARA O CAMPO

Abdalaziz de Moura

1ª edição

Via Design Publicações
Recife, 2015

livro Filosofia da Educacao do Campo.indd 1 05/08/2015 15:45:20

Serviço de Tecnologia Alternativa
Campus Ibimirim - Açude Engenheiro Francisco Saboya, Povoado Poço da Cruz s/n, Zona Rural, Ibimirim – PE CEP. 56.580-000
Campus Glória do Goitá - Rodovia PE 50 – Km 14 – Campo da Sementeira, s/n, Zona Rural, Glória do Goitá – PE CEP. 55.620-000
(0xx) 87-3932 5008 – 81-3658 1265/1226
serta@serta.org.br | www.serta.org.br

Autor
Abdalaziz de Moura Xavier de Moraes
moura@serta.org.br

Colaboração
Valdiane Soares da Silva

Revisão
Maura Dourado

Projeto gráfico e diagramação
Via Design

Impressão
WDT Gráfica e Editora Ltda

Tiragem
5.000 unidades

Mg29f Moura, Abdalaziz de

Uma filosofia da educação do campo que faz a diferença para o campo / Abdalaziz de Moura ; prefácio Valdiane Soares da Silva. – Recife : Via Design Publicações, 2015.

408p.

ISBN 978-85-69318-00-2

1. EDUCAÇÃO POPULAR – PERNAMBUCO. 2. ESCOLAS RURAIS – PERNAMBUCO. 3. ENSINO TÉCNICO – PERNAMBUCO. 4. DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – ASPECTOS EDUCACIONAIS. 5. PROFESSORES – FORMAÇÃO PROFISSIONAL. 6. PRÁTICA PEDAGÓGICA. 7. FILOSOFIA E CIÊNCIA. 8. MOVIMENTOS SOCIAIS – PERNAMBUCO. 9. ESCOLAS – RELAÇÕES COM A FAMILIA. 10. AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE – PERNAMBUCO – ASPECTOS EDUCACIONAIS. 11. POLÍTICAS PÚBLICAS. 12. SERVIÇOS DE TECNOLOGIA ALTERNATIVA – PERNAMBUCO – COMEMORAÇÕES. 13. PROGRAMA EDUCACIONAL DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – PERNAMBUCO – HISTÓRIA. I. Silva, Valdiane Soares da. II. Título.

CDU 374.72
CDD 370.194

PeR – BPE 15-436

livro Filosofia da Educacao do Campo.indd 2 05/08/2015 15:45:20

NOTA AO LEITOR

Por ocasião da celebração dos 25 anos e das reflexões realizadas e da revisão do Planejamento Estratégico, levando em consideração diversas sugestões, o SERTA resolveu renomear a sua Proposta/metodologia, intitulando-a PROGRAMA EDUCACIONAL DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – PEADS a partir de agosto de 2014. Durante a leitura dos capítulos, o leitor, ao encontrar o termo PROPOSTA, está informado dessa modificação, que não foi possível constar no corpo deste livro.

livro Filosofia da Educacao do Campo.indd 3 05/08/2015 15:45:21

livro Filosofia da Educacao do Campo.indd 4 05/08/2015 15:45:21

8 Prefácio

10 Introdução

17 Primeira parte
O estudo das concepções

18 Como se constroem as concepções em nossas vidas

29 O que é o SERTA - Serviço de Tecnologia Alternativa e o que é a PEADS – Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável

38 Entendendo melhor as relações entre ciência e filosofia

42 Filosofia e educação escolar

49 O papel da arte na educação escolar e no desenvolvimento sustentável

54 Concepção de pessoa

59 Concepção de história

65 Concepção de mundo e das relações entre pessoa e natureza

73 As relações entre a Educação Popular, Educação do Campo e Educação Escolar Formal

87 Compreendendo mais e melhor as mudanças no campo e do campo

96 As concepções sobre o campo brasileiro

110 Aprofundamento sobre os paradigmas que embasam o trabalho do SERTA

119 Impressões sobre a conferência internacional de escolas autossustentáveis

127 Concepção de currículo na PEADS - Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável

138 Os resultados e os impactos da avaliação escolar na PEADS

146 A dimensão filosófica da PEADS e suas implicações na aprendizagem

livro Filosofia da Educacao do Campo.indd 5 05/08/2015 15:45:21

152 Educação popular e Educação do Campo, o que tem a ver uma com a outra

163 Nossa concepção de desenvolvimento sustentável – em que ela é diferente

171 Fundamentos teórico-metodológicos das experiências da PEADS (PE) e do CAT (Conhecer, Analisar e Transformar – BA)

183 Alguns princípios da proposta de Educação do Campo

190 Integração do agente comunitário de saúde no processo educativo

198 Juventude e agroecologia

205 Os movimentos sociais e o curso de agroecologia

216 Segunda parte
Escritos sobre elementos didáticos do Programa Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável - PEADS

217 O papel da curiosidade e da pergunta na construção do conhecimento

221 O processo de produção de conhecimentos

226 O que eu fiz com a pesquisa e o que a pesquisa fez em mim

240 A importância da pesquisa e suas descobertas

242 Aprendendo a ser curioso através da pesquisa

244 Aprofundando a metodologia

254 Roteiro de apoio à construção de um Projeto Político Pedagógico de uma escola

261 O conceito de escola de referência com o qual trabalhamos

265 Exemplo de uma escola de referência segundo a PEADS

270 Aprofundamento sobre o conceito de protagonismo usado pelo SERTA

277 A matemática na Educação do Campo

282 Os negócios na formação dos adolescentes

288 A avaliação na Educação do Campo

294 Algumas considerações sobre a metodologia da pesquisa dentro da proposta pedagógica que o SERTA vem desenvolvendo

297 Que relações de cooperação são possíveis entre a família e a escola?

304 Apresentação dos instrumentos de monitoramento na PEADS

316 O massacre dos estudantes no Rio de Janeiro e a PEADS

324 Sugestões para preparação de fichas pedagógicas

330 **Terceira parte**
Documentos sobre a história da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – PEADS – Educação do Campo

331 Histórico da proposta de Educação do Campo

337 Primeira Feira Municipal de Educação do Campo – Surubim

341 Relatório da implantação da proposta pedagógica desenvolvida pelo SERTA, para o ensino fundamental rural no município

351 A situação da Educação do Campo em Surubim, no segundo semestre de 1996

355 Relatório do encontro intermunicipal de professoras que aplicam a proposta de Educação do Campo

363 Relatório do encontro interestadual sobre Educação do Campo, Camaragibe - PE, 05 a 08 de janeiro de 1995.

379 Treinamento com as professoras rurais de Chã Grande – PE

390 Relatório da oficina local - 14, 15 de agosto
e da oficina regional - 27, 28, 29 de agosto de 1998
São Benedito do Sul – PE

Prefácio

"Foi você que mergulhou no infinito mais profundo deste mundo tão deserto, e trouxe flor". Essa frase é muito utilizada por nosso mestre, Abdalaziz de Moura. Foi com ele que aprendi sobre Educação do Campo, Educação Popular, currículo contextualizado, convivência com o semiárido, políticas públicas, movimentos sociais, concepções de pessoa, de mundo e de história, entre tantas outras aprendizagens. Aprendi ainda, que a educação precisa ser emancipatória e transformadora.

Prefaciar o livro "Uma Filosofia da Educação do Campo que faz a Diferença para o Campo", de Abdalaziz de Moura, é motivo de grande honra. Não é fácil falar de um mestre como ele, homem de profunda sabedoria, um gênio da Educação do Campo e dos movimentos sociais de base, que já formou muitas gerações para o desenvolvimento sustentável do campo e da cidade. Sem dúvida, estamos diante do sujeito (singular) que revolucionou e revoluciona a educação do campo, no campo e para o campo.

A publicação deste livro revela uma construção histórica de 25 anos de atuação do Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA, fundado em 3 de agosto de 1989, e tem a missão de "Formar jovens, técnicos/as, educadores/as e produtores/as familiares, para atuarem na transformação das circunstâncias econômicas, sociais, ambientais, culturais e políticas e na promoção do desenvolvimento sustentável, com foco no campo".

Durante esse período, o SERTA criou a PROPOSTA EDUCACIONAL DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – PEADS para desenvolver sua atuação pedagógica, técnica, social, ambiental e política. Moura é o maior e mais significativo autor dessa construção filosófica e metodológica.

Este livro não é simplesmente uma obra, é um LEGADO, referencial teórico-metodológico para a Educação no Brasil e no mundo. Oferece ao leitor a possibilidade de aprender com afetividade, simplicidade,

sem perder o senso critico. Por isso, apresenta inúmeros elementos que propiciam questionar e refletir sobre as variáveis que inibem o desenvolvimento e a universalização da Educação do Campo, como direito dos povos do campo.

O leitor terá a oportunidade de dialogar com as ideias singulares de Moura. Certamente, irão compactuar com muitas delas. Outras serão implementadas. O autor convida os leitores para entender a Educação do Campo a partir das concepções filosóficas, históricas, antropológicas e epistemológicas.

Valdiane Soares da Silva
Educadora e diretora-secretária do SERTA

INTRODUÇÃO

O Senhor Francisco Justino da Silva, 62 anos, trabalhador rural do Engenho Embu, Município de Vicência, zona da Mata Norte de Pernambuco, não aprendeu a ler como tantos outros companheiros da sua geração. Tanto seus pais como seus patrões pensavam na época que para cortar cana não "era preciso saber ler e escrever". Esse pensamento não era só dele e de seus patrões, era de toda uma geração, de toda uma cultura.

As crianças pensavam assim, os jovens e os adultos, os líderes políticos também. Quase todo mundo. O autor deste livro escutou essas conversas no seio de sua família, de seus parentes, no meio dos moradores do engenho onde viveu a infância. Era um pensamento tão generalizado, uma ideia aceita tanto pelos pobres como pelos ricos. Era uma situação quase natural. Quem questionasse era como questionar a natureza.

E assim aconteceu com o Senhor Francisco, cresceu assim, casou assim, teve filhos assim, seus filhos também cresceram assim. Com seus netos já foi diferente, muita coisa já havia mudado na zona da cana, no engenho já havia escola para todas as crianças. Seus netos matricularam-se na escola, aprenderam a ler, a escrever. Senhor Francisco não teve essa chance e se julgava analfabeto e burro, porque não frequentou a escola.

Mas não só Senhor Francisco pensava que era burro! Seus netos também pensavam desse jeito, pois ele já passava dos sessenta anos e não sabia ler, e eles tão crianças já liam e escreviam. A professora dos seus netos também pensava do mesmo jeito. Não saber ler e escrever, ser analfabeto era a mesma coisa de ser ignorante e burro, porque o saber estava nas letras e na escrita. Era comum e natural pensar assim.

livro Filosofia da Educacao do Campo.indd 11 05/08/2015 15:45:21

Acontece que Senhor Francisco criou-se e depois criou seus filhos nos serviços do engenho. Para completar sua diária, tinha que limpar uma quantidade de mato medida pelo feitor do engenho. Feitor era o administrador que tomava conta dos trabalhadores e dos serviços do engenho. Ele media uma parte do terreno, que na época se chamava de "eito" ou "ticuca". O ganho só estava garantido quando terminasse o serviço.

Essa medida era de dez braças quadradas, e as braças eram de dez palmos, ou seja, de dois metros e vinte centímetros , e as dez braças quadradas formavam uma área de 484 metros quadrados, chamada de "conta". Durante mais de 40 anos, Senhor Francisco, quando o sol esquentava, fazia a conta do quanto já havia limpado e do quanto faltava para terminar sua diária de trabalho para receber o salário.

E assim, fazia também as contas do tempo necessário para dar conta da "conta". Em quantas horas ele limpava o mato, a que horas era preciso pegar no serviço e quantas horas de trabalho ele precisava dar para fazer o salário. Daí ele também calculava a distância para chegar ao trabalho. Era muita matemática que Senhor Francisco desenvolvia; e, no entanto, ele e os outros pensavam que ele era analfabeto.

Mas um dia esse quadro mudou. Eram onze horas da noite, e o Senhor Francisco não conseguia dormir. Estava ainda embevecido com o que lhe aconteceu durante o dia. Havia passado a manhã dando uma aula para a professora e os alunos da terceira e quarta séries da escola, sobre medição de terra. A professora como os alunos ficaram surpresos com seu desempenho em ensinar matemática e geometria, em saber cubar a terra.

Nunca pensou que pudesse passar por uma oportunidade dessas, a professora tão estudada o procurou para receber uma aula dele! " Como é possível, eu analfabeto e ela formada e ela aprender comigo! Quer dizer então que eu não sou burro como pensava, eu sei alguma coisa, até a ponto de ensinar a uma professora!". Depois de muito tempo, adormeceu acalentado por essa sensação gostosa e agradável de descobrir-se sabedor das coisas.

Nessa noite, também seu neto, herdeiro de seu nome, Francisco Neto, estava com a cabeça remexida, sem conseguir dormir. Sua professora e os colegas elogiaram muito seu avô, o jeito que ele ensinou a medir o terreno, a segurança com que ele falava das unidades de medida, metro, palmo, braça, conta. Ele não imaginava nunca que seu avô tivesse tanto conhecimento e experiência! Pensava que, por ser analfabeto e não saber ler, não sabia matemática!

A professora Eliane, por sua vez, não dormia, e o marido incomodado perguntou:

– O que é que tu tens que não consegues dormir?

– Foi um caso que aconteceu hoje na escola.

– Como assim?

– Uma aula que o Senhor Francisco, avô de um aluno, deu para os colegas da terceira e quarta séries.

– Como? Se o Senhor Francisco não sabe nem ler?

– Pois é isso mesmo que estou pensando! Eu achava que ele era analfabeto, mas pense numa aula maravilhosa que ele deu! Ele encantou os meus alunos. Eu não sabia para onde ia essa história de "cubar terra"! Eu pensava que sabia, descobri-me aprendendo matemática e geometria com um analfabeto.

– Pois é, de vez em quando, tu não estás pedindo para eu fazer contas que tu não consegues fazer? Assim é com seu Francisco, de medição de terra, todo agricultor daqui entende um pouco.

A conversa entre os dois foi longa diante da nova descoberta. Essa noite foi diferente para os três e certamente para mais alunos, pais e professoras do município, porque todos os três mil e quinhentos alunos matriculados nas escolas rurais levaram o mesmo dever de casa: perguntar em casa qual o tamanho da terra preparada para o plantio do inverno. Cada aluno deveria levar a resposta, e cada professora deveria desdobrar esse conhecimento. Caso não soubesse, procurasse um pai ou avô que tivesse o domínio desse saber.

Foi então que a Professora Eliane, pesquisando junto aos seus alunos, teve a ideia de procurar o Senhor Francisco, pela sua larga expe-

riência de trabalhador rural. Ela foi desconfiada, seguindo a sugestão de um formador em Educação do Campo. Esperava que desse certo, mas nunca imaginava que seria tão boa a experiência. Não esperava tanto domínio, desenvoltura, simplicidade, por parte dele, e tanto interesse por parte dos alunos.

Uma iniciativa da escola, um fato com a família, uma reflexão sobre o acontecido e começa a quebra de um paradigma. A desconstrução de um saber, de uma cultura, de uma postura. Entre esses, o de pensar que analfabeto não tem conhecimento e saber, porque não sabe ler, nem escrever, o de pensar que o saber popular não dialoga com o saber escolar, o de pensar que quem estuda na escola sabe e quem não estuda não sabe! E outros que veremos adiante.

Aprender sobre Educação do Campo não se trata de aprender algo mais dentro dos paradigmas convencionais ou tradicionais que já se tem sobre educação. Não é um acréscimo aos conhecimentos que já se tem, não são autores a mais que lemos como já lemos sobre outros assuntos. Não se trata de um aumento de conhecimentos. Trata-se antes de tudo de uma desconstrução de paradigmas e de conhecimentos que já dominamos alguma vez na vida.

No mundo físico é mais fácil entender o que estamos afirmando. É mais fácil construir uma casa do zero do que fazer reforma. Reforma dá mais trabalho, porque tudo o que vai ser acrescentado se relaciona com o que já está construído. Daí as construtoras preferem implodir, derrubar e fazer outra construção, do que mexer no que já está construído. Sobretudo, quando se trata de materiais de outra época, resistência, durabilidade, custos diferentes.

Nós não podemos fazer assim com as nossas cabeças: implodi-las e reconstruí-las depois. Nossas cabeças não estão separadas e isoladas. Elas pertencem a uma história, a uma cultura, se fizeram em um meio, em uma família, em um povo e em uma época. Para desconstruí-las, teríamos que mexer com tudo isso: concepções, cultura, conhecimento, experiência de vida. E para reconstruí-las também. Pois todas essas realidades fazem parte de nossas vidas.

É importante o leitor ou leitora saber que este livro vai tratar de outro paradigma, ou seja, de outra filosofia diferente das que até então, possivelmente, possam estar acostumados. Vai tratar de como nascem as nossas ideias, as nossas concepções sobre a educação, a escola, o cur--rículo, a avaliação, a ciência, o campo, a arte, o desenvolvimento e quais são as consequências práticas das nossas concepções.

É antes de tudo um livro de Filosofia mais do que de Pedagogia. Não é possível tratar a Educação do Campo (EC) apenas como uma questão de legislação, história, planos, currículo, metodologia, conteúdos, didática e práticas pedagógicas. De tudo isso, o livro vai ter, mas ficaria incompleto sem uma reflexão filosófica. Sem um estudo sobre as grandes concepções com que se trabalha a educação atualmente, o livro estaria incompleto.

Na primeira parte, os textos abordam as concepções filosóficas mais comuns implicadas na pedagogia do campo. Todos os textos foram escritos para estudo de grupo e leitura dos formandos com os quais o autor tem convivido nos últimos anos. São professoras do campo, jovens do campo, estudantes de curso profissional de nível médio de agroecologia, lideranças de movimentos sociais. Também professores e estudantes universitários e de pós-graduação.

O livro está sendo publicado em atenção a esses que sempre cobravam do autor. A maior parte foi escrita depois da publicação do meu primeiro livro "Princípios de um Programa Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – PEADS" em 2003. Hoje na segunda edição de 2005, ambos publicados pelo SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa. São desdobramentos desse e da prática pedagógica de formação de professores. Porém, tem textos anteriores, sobretudo, em relação à história e à didática.

Desde 1994, o autor tem realizado, com equipes do Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA, formação de professoras e professores das redes municipais, jovens do campo , agricultores e agricultoras familiares. Depois da publicação das Diretrizes Operacionais (2002), esse trabalho ampliou-se por todo estado de Pernambuco, Alagoas, Bahia e

Paraíba, com a participação de professoras municipais que se agregaram ao SERTA para ampliar a formação.

Eram professoras com licença prêmio, ou que se licenciavam sem vencimentos para partilhar com suas colegas de outros municípios e regiões as experiências de vida. Eram pessoas que vieram de sala de aula, de coordenações pedagógicas, de gestão escolar, para formar essa equipe. Muitos dos textos deste livro foram escritos para subsidiar o trabalho dessas com outras professoras ou a própria formação do grupo.

A partir de 2007, começaram a retornar aos seus municípios e passaram a se especializar, a fazer concurso para o estado, de modo que na Rede Estadual de Educação de Pernambuco atualmente há uma média de 30 educadoras e educadores com experiência de formação de professoras em EC, e outro tanto nas redes municipais e em faculdades. Essas pessoas e suas formandas são a grande razão de ser deste livro.

Foram elas que estimularam o autor a escrever as reflexões com as quais se preparavam para os eventos de formação. Outra equipe era formada pelos educadores dos jovens nas propostas de formação profissional do SERTA. Algumas questões que queriam aprofundar, um desafio que queriam superar, uma ideia inovadora que queriam desenvolver, procuravam o autor, e o texto era construído a partir de situações bem concretas.

Uma boa parte dos textos escritos, sobre a parte histórica e didática, são relatos de uma época, que o autor preferiu deixar no formato original, com uma pequena contextualização, pois se constituem como documentos, testemunhos de um tempo, de uma época, de um grupo. Valem, sobretudo, pelo valor histórico que podem ter no futuro da EC e pela compreensão que proporcionam aos leitores de um rico processo pedagógico que vem sendo construído.

PRIMEIRA PARTE

O estudo das concepções

COMO SE CONSTROEM AS CONCEPÇÕES EM NOSSAS VIDAS

INTRODUÇÃO

Há pessoas que imaginam ser as únicas responsáveis pelas suas ideias, pelos seus pensamentos, pelas suas concepções de mundo, de história, de homem, de mulher, de trabalho, de sociedade, de educação, de arte, de cultura. Todos nós já escutamos outras pessoas dizerem: " Na minha opinião, no meu modo de pensar, no meu ponto de vista...". Este texto pretende situar o processo de formação das concepções pelas pessoas. Como se originam e se desenvolvem.

Para entender Educação do Campo é preciso ter uma ideia aproximada de como entendemos a educação em geral, o seu papel, o papel do professor, do estudante, o campo brasileiro, o semiárido no Nordeste, o desenvolvimento e outras concepções que veremos adiante. Como essas ideias se formam nas nossas cabeças, quem nos influencia, por que temos ideias parecidas com as de outras pessoas e ideias diferentes? O texto quer contribuir com essas questões.

O leitor ou leitora pode acompanhar o texto observando em si mesmo a origem e a evolução de suas ideias e concepções. De quem você recebeu influência? Lembra-se do seu tempo de criança? De quem tomou conta de você? O que essa pessoa lhe transmitia de segurança, de medo, de afeto, de raiva? Quando foi crescendo, com quem você passou a conviver? Lembra o que essas pessoas diziam, falavam e passavam para você? E depois na escola, na vida adulta?

Seus heróis, seus gostos preferidos, as novelas, os programas, os livros, os professores, o ambiente de trabalho, a vida social, a vida amorosa, o casamento, os filhos, o médico da família, as revistas, as amigas e os amigos com quem você saía. Os autores que você já leu e estudou, as pregações religiosas que já escutou. Os traumas e decepções sofridos na

vida. Os sucessos. Como é amplo o leque de influências que sofremos.

No meio de tantas pessoas, fatos, experiências, há algumas que marcam de forma mais determinante. Sobre essas é que o texto vai tratar. Quanto mais você se apropria desses elementos determinantes mais condições você passa a ter de formar suas próprias concepções, de construir sua concepção de Educação do Campo, de escolher a filosofia de vida que pretende. Vamos distinguir esses elementos, mas na prática e na vida eles atuam de forma interligada.

A INFLUÊNCIA DA CULTURA NA VIDA DAS PESSOAS

O que faz um carioca gostar de samba, um pernambucano de frevo, um paraense de carimbó e um nordestino de forró? O que faz um chinês comer escorpião, cobra, cachorro, e um brasileiro ter ojeriza só de pensar nessas coisas? O que faz um gaúcho deliciar-se com um vinho, e um mineiro com a cachaça? Essas perguntas podem ser feitas sobre muitas situações, povos, nações. Há sempre particularidades, preferências em uma cultura diferente de outra.

A resposta a essas perguntas tem um elemento comum. Dizemos que é a cultura de cada lugar, de cada época. As pessoas já nascem dentro dela, não escolhem, já nascem com certo gosto, certa tendência, certa preferência por ritmo, por música, por alimentação, por hábitos, nas relações sociais. Já fica fazendo parte da personalidade das pessoas, como se fosse um DNA social, que as pessoas trazem do berço, da família, da infância.

A cultura é transmitida de forma espontânea. Pode também ser transmitida de forma consciente, programada, sistematizada. Mas o comum é as pessoas serem influenciadas de forma espontânea, na convivência, no dia a dia da família, do trabalho, da sociedade. Se um inglês quiser dançar samba, frevo, carimbó, então é diferente, não vai ser de forma espontânea. Ele vai precisar estudar e aprender o ritmo, os passos, adaptar seu corpo à ginga brasileira.

A cultura passa de uma geração para outra se apoiando em algumas instituições sociais. As mais significativas são: a família, a escola, a religião e os meios de comunicação social. Essas instituições reproduzem os valores, os gostos, os costumes, as preferências da cultura. Reproduzem, inclusive, de forma também espontânea, sem precisar pensar que estão reproduzindo. E assim vão legitimando, reforçando, reconhecendo a cultura em que estão.

A cultura funciona nas pessoas como se fosse um inconsciente coletivo, vem à tona sem você chamar, despertar ou se esforçar para ela vir para um estágio de consciência. Ela determina pensamentos, costumes, posturas, reações sem nos darmos conta. Assim, ela transmite as concepções que estão subjacentes e nos apropriamos pensando que as formamos e construímos. Porém, é comum acontecer que simplesmente herdamos de outros, do meio, da mídia.

São inúmeros os fatores que contribuem para a formação de uma cultura: clima, relevo, história social e pessoal, família, meio ambiente, interesses de classes sociais, formas de governo, religião, mídia, escola, produção etc. A relação das pessoas com a cultura também não é única, ela varia de pessoa para pessoa, de grupo para grupo, de classe social para classe social. Tem quem a aceite, tem quem a critique, quem se revolte, quem queira mudá-la.

Ela tem forte influência, é determinante na vida e no pensamento das pessoas, mas não é fatalista, nem implacável. É também influenciada e está em contínuo movimento. Dentro dela estão os interesses, os conflitos, os grupos que dominam e os que se subordinam, estão os partidos, as igrejas, os donos dos meios de produção e os que só vendem sua força de trabalho. Ela parece com um caldeirão fervendo e é também um espaço de disputa.

Porém, mesmo assim, ela tem a sua força de influenciar as concepções, os costumes, as opções de vida. Para fazer escolhas próprias, definir concepções de vida, assumir de forma consciente suas posturas, as pessoas precisam de um esforço pessoal. Pensar a Educação do Campo exige esse esforço pessoal em distinguir o que estamos reproduzindo

da estrutura escolar, da cultura divulgada pela escola e do que de fato constitui a Educação do Campo.

A INFLUÊNCIA DO CONHECIMENTO NA VIDA DAS PESSOAS

As pessoas, quando começam a ir para a escola, desenvolvem diversas intenções em relação à cultura. Se for uma família que goza do acesso e das oportunidades da cultura, como trabalho, lazer, posição social, habitação, turismo, tradição e prestígio social, o filho vai estudar para manter o acesso, garantir e ampliar as oportunidades. Vai ser sempre cobrado para conseguir esses resultados na escola, na universidade, na pós-graduação, no trabalho, na vida social.

Se for uma família que não tem acesso e oportunidade na cultura, vai estudar para conseguir chegar a essas oportunidades. Vai ascender socialmente. Os avós eram pobres, os pais melhoraram um pouco de vida e agora querem ver seus filhos melhores ainda. Para isso precisam estudar, formar-se, ter um bom emprego ou trabalho e continuar ampliando esses bens para as gerações futuras. E assim, reforçam, reproduzem, ampliam os valores da cultura onde vivem.

Assim, pobres e ricos, letrados e iletrados, negros e brancos, homens e mulheres, trabalhadores e patrões partilham da mesma cultura, de suas crenças, de seus valores. Eleitores e candidatos, partidos diferentes desenvolvem a mesma tática e estratégia de voto nas campanhas eleitorais. Todos correm atrás dos mesmos objetivos, que coincidem com os objetivos dominantes ou predominantes na cultura e nas suas instituições. Ser diferente é exceção.

Evidente que existem nuances, flexibilidade, diferença e diversidade nesse processo. Mas os traços comuns predominam. O pobre se esforça para conquistar os espaços e as oportunidades que só o rico tem, põe seu filho na escola sonhando com as oportunidades que poderá ter. São os mesmos bens de consumo que alimentam a fantasia de um e de

outro, do que tem e do que sonha em ter. Portanto, os valores que orientam a vida e as escolhas são os mesmos.

Com essa reflexão, podemos ver que o estudo, a escola, a universidade, o conhecimento, a ascensão social não mudam cultura, nem concepções; pelo contrário, reforçam, garantem, ampliam. Os estudantes que até hoje estudaram nas escolas do campo estão nessa mesma cultura, dos mais afastados das cidades aos mais próximos. Essa cultura dominante foi repassada a todos pelos pais, parentes, amigos, escola, igrejas e os meios de comunicação.

As crianças do campo desde cedo viram seus parentes mais velhos irem para São Paulo à procura de trabalho. Viam um irmão, primo ou cunhado chegarem e levarem outro colega. Sentiam que depois de completar 18 anos era mais comum viajar. Os pais adultos e desde criança viam o mesmo cenário e colocavam seus filhos na escola para fazer o mesmo. Se não para São Paulo, pelos menos para um local mais desenvolvido ou uma fronteira agrícola nova.

Os meninos, sobretudo, cresciam com essa expectativa e até mesmo uma cobrança. Na escola a professora reforçava mais ainda esse destino com o mais tradicional argumento: "Menino, tu estudas, se não vais ficar feito teu pai, no cabo da enxada!". Eles aprendiam muito bem essa lição, que ficava na inteligência, nos sentimentos e no inconsciente coletivo. Isto é, ficava na cultura, determinando o que o jovem deveria pensar sobre sua vida e seu futuro.

Crescer e abandonar a vida do campo, o "cabo da enxada", símbolo da pobreza, estigma para quem não ousava sair do campo, destino para os alunos menos inteligentes. Era como se o jovem tivesse que provar que aprendeu a lição, que virou homem, dono do seu destino. Se não fosse para a cidade, para outro lugar mais rico, era como se não tivesse virado homem ou como se não quisesse se promover na vida. As meninas e as moças aprenderam essa lição.

É assim que a cultura se reproduz no campo, com os mesmos valores, crenças e objetivos de vida de quem vive na cidade. Os valores que predominam na cidade se espalham e passam a predominar no campo.

Os estudantes do campo não mudaram esses valores porque estudaram, nem porque foram para a universidade ou para a cidade. Continuaram pensando a mesma coisa e tendo as mesmas concepções sobre o campo, sobre a vida, sobre o trabalho.

Quem saiu e quem ficou, quem estudou e quem não estudou, quem se tornou rico ou permaneceu pobre, com algumas nuances, ficaram com as mesmas concepções. Ou seja, interpretam o mundo, o trabalho, os desejos, as relações sociais, a família, a infância, a juventude, a história com os mesmos critérios, princípios, valores. Pois não saíram da cultura, permaneceram nela, mesmo que mais instruídos, mais modernizados, computadorizados.

As pessoas do campo que tiveram a oportunidade de vir para a cidade, de promover-se e voltar a ensinar no campo reproduzem os mesmos valores, as mesmas crenças para os novos estudantes e dão seu próprio exemplo de como conseguiram "ser gente", "crescer na vida". Assim também os novos matriculados deverão também fazer se quiserem ser gente. Estão no campo para divulgar os valores da cultura predominantes na cidade.

Eis a questão chave da Educação do Campo, educar para qual cultura? Para quais valores? Para quais crenças? Quais objetivos? Transmitindo só conhecimento, por mais técnico e moderno que seja, não vai produzir mudança de cultura. Precisa muito mais do que conhecimento, do que educação escolar. Precisa reconstruir outros paradigmas, revisar as concepções que determinam a vida das pessoas. É o que veremos no capítulo adiante.

A INFLUÊNCIA DA FILOSOFIA NA VIDA DAS PESSOAS

Nos itens anteriores, deu para perceber o quanto as pessoas se equivocam em pensar que suas ideias são próprias. A grande maioria recebeu de outras pessoas, grupos, instituições e as acolheram de maneira espontânea, sem perceber que estavam acolhendo. Foram passadas pela

família, pela escola, pelo trabalho, pela universidade, pela mídia, pela igreja e assim foram absorvidas. Muitas vezes, com reservas, restrições, críticas e revoltas.

Mesmo assim, na história, sempre houve pessoas que não acolheram as concepções, os valores que a cultura sugeria para as suas vidas. Uma vez adultas, refletindo, estudando, pesquisando, atuando na vida social, lendo autores diferentes, interagem com a própria cultura e constroem suas próprias concepções, baseadas em valores diferentes, às vezes, contrários e até mesmo antagônicos aos transmitidos pelas instituições e a cultura.

Pensar, fazer Educação do Campo supõe um processo como esse, uma superação ou uma libertação dos paradigmas transmitidos pela cultura dominante; em outras palavras, supõe a desconstrução de conhecimentos, de valores, de eventuais preconceitos e a reconstrução de outros princípios, de outras maneiras de conceber o mundo, a história, as pessoas, a natureza, a educação, a escola, o país, a política, o estado, o campo, as gerações etc.

O discurso das ciências fala muito de Paradigmas. Paradigmas, parâmetros são como guias, roteiros, mapas que usamos para nos guiar na vida, ou meios que usamos para dar sentido à vida e ao mundo. Ninguém de bom senso vive sem paradigmas, quer os tenha de maneira espontânea, quer os tenha de maneira sistemática, consciente, refletida. Os paradigmas em geral respondem a perguntas tipo PARA QUE, POR QUE, ou seja, os fins e os motivos.

Quando o autor escreve que este livro é, sobretudo, de Filosofia, quer dizer que vai tratar primeiro dos paradigmas, das concepções, dos significados que as pessoas usam para explicar o mundo, a realidade, a vida, os valores. Construir novas concepções não depende só de conhecimentos técnicos e científicos. A pessoa pode ter doutorado e permanecer com os mesmos paradigmas que a cultura lhe transmitiu. Não foi capaz de descontruir e reconstruir.

O inverso também é verdadeiro, a pessoa pode ser analfabeta, mas em termos de filosofia, de concepção, pode explicar o significado da vida

tão bem como um estudioso. Não é, portanto, uma questão de ciência, de conhecimento científico, e sim de conhecimento filosófico. Filosofia é uma área de conhecimento que, desde o início da Idade Moderna – séculos XVI e XVII, foi desprezada pela ciência. A ciência não quis mais saber de filosofia.

Como a filosofia tratava das concepções das pessoas sobre a realidade, os mestres da ciência (René Descartes, Francis Bacon, Galileo Galilei) e tantos outros seguidores temiam que a filosofia pudesse atrapalhar a ciência, que deveria ser universal e valer para todas as pessoas. A base deveria ser como a matemática. Como chegar a uma ciência se ela for contaminada por opiniões de cada pessoa? Se alguém quiser alcançar a verdade, não é pela filosofia.

Houve uma verdadeira guerra nas ideias e pensamentos dos séculos seguintes, da ciência contra a filosofia. A ciência reivindicava para ela um status de verdade que a filosofia não tinha. Para isso a ciência não queria mistura com a filosofia, nem com as realidades dependentes de opinião própria, tais como a subjetividade das pessoas, a arte, a cultura de cada povo, a religião, o cotidiano da vida. Tudo o que pudesse variar fazia medo à ciência.

Para a ciência, o conhecimento verdadeiro tinha que valer para o europeu, o japonês, o índio, o negro, o branco, o pobre, o rico. Ou seja, tinha que ser verdade para todo o mundo e tinha que ser neutra, não podia se misturar, tomar partido entre as concepções , debates filosóficos e ideológicos, nem muito menos com as influências culturais de cada país, cada religião. Esse tempo foi o da descoberta de culturas e civilizações diferentes da europeia.

O capitalismo adorou essa concepção de conhecimento, porque agora ele poderia crescer, dominar o mundo todo sem que tivesse de dar satisfação a valores, a concepções, à filosofia. Poderia colonizar a América Latina e explorar os índios, colonizar a África e escravizar os negros, destruir o meio ambiente, explorar os trabalhadores, apropriar-se dos bens de produção sem ter o controle social da filosofia, das ideologias, das concepções.

Estava solto no mundo para fazer o que desse lucro, progresso, vantagens econômicas, pois não havia ninguém o atazanando, questionando-o sobre os fins e os objetivos da vida. Em qualquer cultura, civilização, país que chegasse, poderia se impor como o melhor sistema político e econômico. Se fosse questionado sobre seus métodos, logo se defenderia dizendo que as críticas eram de ideologias, de filosofia, de concepções contrárias ao desenvolvimento.

Qual o resultado de tal raciocínio? É que esse jeito de conceber a ciência é também um tipo de filosofia, uma maneira de conceber o conhecimento humano; melhor dizendo, os conhecimentos humanos, pois a ciência é apenas uma forma de conhecimento. Existem diversas outras formas de conhecimento: o popular, o mitológico, o artístico, o intuitivo, o espiritual, o prático do senso comum, o filosófico, o teológico. Mas para a ciência só o dela é verdadeiro.

"O tiro saiu pela culatra", a ciência "deu um tiro no próprio pé". Pensando que não fazia filosofia, terminou construindo uma filosofia da ciência, ou seja, uma maneira de conceber e interpretar o conhecimento humano, tanto a ciência como outras formas de conhecimento. Mas não parou aí, construiu também uma filosofia da história, ou seja, uma maneira de interpretar o destino da humanidade, o percurso feito até os tempos atuais, como o destino futuro.

Construiu ainda uma filosofia da pessoa, uma antropologia: uma concepção de homem e de mulher, de suas relações, de seus papéis, de seus valores. Como consequência, foi criando outras filosofias, como a Cosmologia: uma concepção de mundo, de universo, do meio ambiente, da criação e do destino do mundo. Uma Filosofia da Educação: uma concepção sobre quais são os fins da educação, para que se aprende e se ensina.

Criou também uma filosofia dos valores, uma ética: uma maneira de conceber, escolher os valores que determinam a convivência das pessoas no planeta. Criou uma filosofia do belo, uma estética: uma maneira de conceber a beleza, o bem-estar, a apresentação do corpo humano, a moda, o marketing. Como uma concepção nunca é isolada, sempre está

relacionada com outras, a ciência e o capitalismo construíram todo um sistema de concepções.

E assim foram construindo outras filosofias: da saúde, do trabalho, do direito, da política, da economia, do desenvolvimento e do subdesenvolvimento, da comunicação, da cidade, do campo. Nos mais diversos campos da atividade humana, o uso da ciência vem sempre acoplado, integrado com as concepções filosóficas, e são essas que determinam o comportamento humano mais do que a própria ciência.

Portanto, não há ciência neutra, na história ela sempre tomou posição ou foi aplicada favorecendo colonizadores e desfavorecendo colonizados, favorecendo os países e grupos ricos e desfavorecendo pobres, favorecendo um grupo étnico e desfavorecendo outro, selecionando currículos escolares e acadêmicos, favorecendo classes sociais dominantes e desfavorecendo outras subordinadas, contando os feitos heroicos de um grupo e escondendo de outros.

Para pensar Educação do Campo (EC), é necessário perceber não só o que a cultura dominante determinou para o campo brasileiro, como o que a filosofia, as concepções explicam, interpretam o campo, seu papel, sua história, seus cenários futuros, o papel de seus protagonistas no passado e no presente globalizado. Na interpretação, nos significados que se tem sobre o campo é que estão os equívocos da educação que se realizou até agora.

Dizendo de outra forma, o agrônomo, o veterinário, o zootecnista, o engenheiro florestal, o extensionista rural, o técnico agrícola se relacionam com um campo diferente dos trabalhadores rurais, dos agricultores familiares, dos pescadores em termos de conhecimento. Todos têm conhecimentos diferenciados; mas, na hora de interpretar o campo, os valores, o desenvolvimento, usam as mesmas concepções que a cultura lhes proporcionou.

A academia fez sempre questão de ser a herdeira fiel do método científico que rejeitou refletir sobre filosofia, de compreender filosoficamente o campo e a realidade do entorno. Achou sempre que quem muda o mundo é a ciência e não a filosofia: "Filosofia é opinião... é con-

versa de intelectual". Quem quiser ser mestre, doutor, pós-doutor tem que confessar ainda mais do que os graduados esse credo e esse dogma. E assim se reproduzem os valores.

Essa história de filosofia, de ideologia, de concepções a academia deixou para aquele grupo minoritário de estudantes que atuavam nos diretórios acadêmicos, para os movimentos sociais, para as pastorais das igrejas, para os movimentos sociais e populares do campo. Esses sempre prezaram pela filosofia, de forma mais ou menos sistemática. A Educação Popular foi toda construída a partir de concepções, de filosofia, de ideologia.

Não tiveram medo, nem alimentaram suspeita sobre a filosofia, pois sentiam que sem o peso forte da filosofia não mudariam a realidade. As chances de estudar, refletir, parar para teorizar eram raras e bem-vindas. O tempo, as condições, os assessores é que eram poucos e insuficientes. A dedicação quase sempre era voluntária, o período era nos finais de semana ou à noite, depois de um dia de trabalho, às vezes estafante.

Este livro tentará mostrar que , para pensar a Educação do Campo, as pessoas e as instituições precisam ter de forma explícita e clara o debate filosófico, a questão dos valores, das concepções de educação, de campo, de cidade, de desenvolvimento. Tudo o mais é sequência, é debate sobre como fazer, como financiar, como capacitar professores, como gerir a escola e o sistema de ensino, distribuir responsabilidades e tarefas entre os protagonistas.

O QUE É O SERTA - SERVIÇO DE TECNOLOGIA ALTERNATIVA E O QUE É A PEADS – PROPOSTA EDUCACIONAL DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.

Texto para o livro "Múltiplos Saberes de Uma Prática Pedagógica", sistematização da prática da PEADS em municípios da Zona da Mata Norte, Mata Sul e Agreste Setentrional – 2005, coordenada pela Professora Socorro Silva da UNB, atualmente na UFCG-PB.

Entre 1987 e 1989, vários técnicos em agropecuária, recém-formados, fizeram estágios no Centro de Capacitação e Acompanhamento aos Projetos Alternativos da Seca – Cecapas, órgão da Conferência dos Bispos do Nordeste II, em Pesqueira - PE. Passavam dois meses internos, convivendo com os técnicos instrutores e os agricultores que iam fazer capacitação em agricultura orgânica, apicultura, piscicultura, caprinocultura, plantas medicinais, nutrição alternativa. Eram quatro jovens cada vez. Concluído o período de dois meses, voltavam às suas casas para dar lugar a novos candidatos, pois só comportava quatro vagas; às vezes, conseguiam trabalho a partir do estágio.

A partir de 1988, em vez de retornarem às suas famílias, os que aceitaram, passaram a estagiar com famílias de agricultores de Pernambuco e da Paraíba. Era um período de mais dois meses. Período esse que, para alguns, transformou-se em anos. Tanto os agricultores como os técnicos gostaram tanto da experiência que ampliaram seu tempo de estágio. Por questões internas da Igreja Católica no Nordeste, o Cecapas

finalizou suas atividades em dezembro de 1989, e os estagiários com as famílias de agricultores quiseram continuar desenvolvendo o trabalho de difusão das tecnologias alternativas para a agricultura orgânica. Parte dos agricultores já atuava nas pastorais, nas Comunidades Eclesiais de Base, nos sindicatos e cooperativas.

Mesmo discutindo várias temáticas, o grupo formado por agricultores e técnicos sentia necessidade de encontrar mais tempo para aprofundar questões mais específicas de suas propriedades, tais como o planejamento do inverno, a melhoria do rebanho, a integração com o meio ambiente. Esses assuntos não encontravam muito espaço nas reuniões tradicionais. As reuniões eram mais sobre aspectos políticos, religiosos, organizativos, educativos. Falava-se muito da "distribuição das riquezas" e quase nada sobre "a produção das riquezas". O grupo queria ter mais tempo para conversar sobre questões da produção, das tecnologias. E também sentia necessidade de ter mais autonomia em relação a instituições centralizadas fora do lugar onde viviam.

Conversar sobre o rebanho, a alimentação, a saúde, a reprodução, as doenças, o custo dos animais, exigia tempo. A mesma necessidade acontecia com o planejamento das propriedades, a distribuição do terreno, a ocupação dos espaços com fruteiras, vegetação nativa, pastos, plantio permanente, plantio temporário, os recursos humanos, econômicos, ambientais. Os envolvidos construíam conhecimentos novos sobre esses temas, estudavam, formavam outros produtores e técnicos. Criavam tempo para essas necessidades. Por outro lado, sentiam que sua atuação na igreja estava perdendo a autonomia conquistada, anteriormente, com os padres e bispos progressistas.

No dia 3 de agosto de 1989, o Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA foi criado para responder a essa necessidade. Os técnicos e agricultores viviam nos municípios de Tacaimbó, Gravatá e Chã Grande no Agreste Central, e em Surubim, Orobó, Bom Jardim e João Alfredo, no Agreste Setentrional. Era um movimento pela valorização da agricultura, do meio ambiente, das tecnologias alternativas e pela participação dos agricultores nas decisões sobre o meio rural. Nessa época a desva-

lorização da agricultura havia chegado ao fundo do poço, por conta da inflação. Os agricultores vendiam terra e gado para pôr o dinheiro na poupança, pois parecia muito mais compensador.

Essa situação provocava crise de identidade para os técnicos e os agricultores. Afinal de conta, aonde iria parar a agricultura? Qual seria o seu futuro? Teria sentido os jovens continuarem batalhando por algo que se apresentava sem futuro? Quando os técnicos estavam se animando com uma comunidade, tomavam conhecimento que tal agricultor vendeu sua propriedade, que a pessoa que comprou ia comprar a do vizinho, que outro também estava pensando em vender. Enquanto isso, os fazendeiros maiores, só com os juros do seu dinheiro aplicado, compravam as propriedades pequenas do entorno. Isso acontecia inclusive com agricultores que passavam a usar as tecnologias alternativas.

Além dessa crise econômica e de perspectiva, no mundo aconteciam as mudanças dos países socialistas europeus que, de uma forma ou de outra, inspiravam os movimentos sociais e as pastorais da Igreja Católica. Era como se o sonho de uma revolução popular, de um projeto de sociedade justa, da Teologia da Libertação tivesse ruído. O SERTA foi criado no dia 3 de agosto, e no dia 11 de novembro derrubaram o muro de Berlim. As matrizes ideológicas e teóricas sobre as quais havíamos sido formados passavam por profundos questionamentos. O neoliberalismo expunha suas garras como se tivesse comprovado o fracasso do socialismo. Era muita coisa para repensar, o futuro da agricultura, dos agricultores e o dos técnicos.

O SERTA foi criado instigado por alguns desafios. Um desafio de ordem epistemológica, saber qual seria o futuro da agricultura familiar com a abertura da economia, com o avanço do neoliberalismo, se sobreviveria, de que forma. Outro desafio era de ordem prática, o que poderíamos fazer nessas condições para melhorar esse cenário, se nossas possibilidades eram tão poucas, e como fazer para conseguir intervir sobre esse quadro. Um terceiro desafio era de ordem ética e existencial, qual era a nossa posição nesse contexto, que valores precisávamos acreditar para conseguir fazer acontecer as ideias sonhadas. Não tínhamos a

clareza que temos hoje sobre esses desafios. Mas sentíamos e queríamos superá-los.

Não podíamos nos sustentar com tanto desafio. A partir do ano seguinte, 1990, passamos a estudar a história da Agricultura Familiar no Brasil, para ver se encontraríamos alguma pista. Estudamos qual foi seu papel no ciclo da cana, do gado, do algodão e da urbanização. Numa segunda parte, como a Agricultura Familiar era considerada pelos partidos políticos, pelas pastorais das igrejas, pelas ONGs, pelos sindicatos de trabalhadores rurais. Concluímos que além da AF ter exercido um papel subordinado nos diversos ciclos econômicos, ainda era considerada pelos movimentos sociais sem muita perspectiva nas mudanças desejadas e sonhadas por eles.

Essa conclusão nos levou a fazer algumas propostas para repensar o papel da agricultura não só com aqueles autores e agentes sociais que estávamos acostumados a trabalhar – Sindicato de Trabalhadores Rurais, Comunidades Eclesiais de Base, associações e cooperativas de agricultores. Sentíamos a falta de posição e do papel dos governos municipais, estaduais e federal, das empresas, dos consumidores e clientes, dos fornecedores em relação à Agricultura Familiar . Era como se só uma parcela pequena da sociedade se relacionasse com a agricultura. Percebíamos uma grande contradição em as prefeituras "lavarem as mãos" sobre os grandes problemas, tais como terra, produção, solo, abastecimento, educação e saúde.

A partir desse estudo o SERTA deu um salto de qualidade quando ampliou seu grupo de interlocutores aos gestores públicos, aos consumidores, aos funcionários públicos, aos ambulantes e comerciantes. Achávamos os problemas da agricultura grandes demais para suas soluções pertencerem só a grupos pequenos. Seria necessário muita gente opinar, propor, discutir para que houvesse solução para tantos problemas. A partir dessas conclusões, passamos a perceber nosso papel não só como animadores das comunidades, capacitadores em tecnologias alternativas, defensores do meio ambiente, inovadores no planejamento das propriedades rurais. Passamos a nos ver pensando o desenvolvimento rural.

Em 1992, o SERTA por ocasião das eleições municipais produziu um segundo estudo, sugestões para um Plano Diretor de Desenvolvimento Rural, desdobramento do estudo do ano anterior, a pequena produção no Nordeste, a eterna marginal. Pensando o desenvolvimento rural, tivemos de repensar também os modelos de desenvolvimento da comunidade, do município, do estado e do país. Foi um salto do micro para o macro, da tecnologia para a política, do projeto para o programa, da propriedade para o país, do privado para o público. Passamos a nos ver não apenas como construtores de conhecimentos técnicos, intervindo sobre as propriedades; como também agindo na política, modificando cultura.

Entre os novos interlocutores que escolhemos para nos ajudar na tarefa de interferir para conquistar mudança de cultura, de paradigma, de jeito de governar e se desenvolver, estava a escola pública municipal. Passamos a nos interessar pelo que a escola ensinava aos alunos do meio rural, pelos valores que ela conseguia incutir nas crianças e adolescentes, pelos modelos que inspiravam. Antes, nenhum movimento do campo na região preocupava-se com o que acontecia na escola e o que ela ensinava. Havia um consenso tácito que a escola era tão universal e tão genérica que não precisava se adequar ao campo. Nem a cultura, nem a legislação faziam alguma diferença entre escola do campo e da cidade.

Não se questionava o fato da escola do Rio Grande do Sul, do Amazonas ser igual a do Agreste de Pernambuco. Era para ensinar a ler, escrever e calcular. O seu papel era de repassar o ensinamento e os valores da cultura para os alunos. Quem queria mudar os valores e as crenças deixava a escola de lado. Preferia usar estratégias da Educação Popular, pois nessa havia liberdade de escolha do ensino e da aprendizagem. Na EP, como o SERTA mesmo fazia, ensinava-se o que as pessoas precisavam aprender para melhorar as condições de vida. Isso se fazia de acordo com as condições de cada grupo, de cada lugar. Na cidade se aprendia uma coisa, no campo outra.

No Amazonas, os educandos da EP aprendiam a defender o uso racional das florestas, a empatar os piquetes dos grileiros de terra, a va-

lorizar sua identidade e sua cultura. No Recife, as pessoas dos bairros da periferia aprendiam a lutar por transporte, por habitação, por água e serviços urbanos. No Agreste de Pernambuco, as pessoas aprendiam a evitar o avanço do capim, o avanço da criação de cavalos de raça, a produzir melhor para ter um preço compensador para seus produtos. E assim em cada lugar do país ou da América Latina. Mas na escola ninguém pensava diferenciar. Era como se a escola estivesse no lugar certo, ensinando a fazer o certo, transmitindo os valores corretos.

Mas na necessidade de descobrir caminhos para pensar o desenvolvimento, o SERTA terminou examinando essa questão de perto. Começou a pesquisar o que os estudantes do meio rural aprendiam nas escolas, o que eles levavam da vida familiar para as leituras, os textos, os cálculos e o que traziam do seu aprendizado que pudesse aplicar ao trabalho e à vida familiar, à propriedade. Começamos a pesquisar com os adolescentes os livros didáticos das escolas, os cadernos de anotação que eles escreviam. Até aí, nós íamos nos surpreendendo com a distância entre uma situação e outra. Pensávamos que poderíamos contornar tudo isso se conseguíssemos melhorar os livros didáticos, os textos, os exercícios.

Porém nos deparamos com surpresa maior quando pesquisamos quais eram os valores que a escola passava para os/as alunos/as do campo. Além de perguntar pelo que o educando da quarta série do fundamental deveria conhecer, perguntamos também em que ele deveria acreditar. Isto é, ao concluir a quarta série, ele acreditava que era um sujeito de direito ou de favores? Acreditava que poderia modificar o seu futuro ou permaneceria na situação em que estava? Acreditava na força do que aprendeu ou achava que o ensino não ia adiantar para melhorar de vida? O que o filho pensava do seu pai agricultor? Era um pobrezinho, coitadinho, que só mudaria algo se tivesse um padrinho, ou tinha potencial a desenvolver?

Nesse aspecto foi que fizemos a descoberta mais grave da história do SERTA. Descobrimos que a escola exercia um papel estranho com o jovem e a jovem do campo. A escola preparava o/a aluno/a para

abandonar o campo, como se o campo não fosse um lugar e espaço de felicidade, como se só a cidade ou outras profissões fossem capazes de fazer as pessoas felizes. A escola não construía a identidade do filho do agricultor com autoestima. Estigmatizava a origem do pai como se fosse castigo e fatalidade. Argumentava com frequência: "Estuda menino, se não tu vais terminar feito teu pai, no cabo da enxada!". Em troca do código escrito, a escola destruía no inconsciente do aluno a sua identidade.

Três anos mais tarde, em contato com diversos autores, soubemos que a esse fenômeno dava-se o nome de "currículo oculto". Passamos a aprofundar essa questão e descobrimos que a escola passa não só conteúdo escrito no seu currículo, como passa também sua filosofia, as concepções que tem do mundo, das pessoas, do aluno, do agricultor, da terra, da história, do conhecimento. Em outras palavras, passa suas crenças, seus valores. Os alunos aprendem conhecimentos e valores. Só que os conhecimentos se dirigem ao intelecto, fica até fácil de esquecer. Mas os valores ficam no inconsciente. O/a menino/a termina a escola, fica adulto, vira pai de família e carrega o ensinamento.

Diante de tais descobertas, íamos fazendo novas perguntas. Mas será que existe possibilidade da escola ensinar outros conteúdos? De ligar mais os conteúdos da escola com os da vida cotidiana dos jovens, da família, do trabalho? De relacionar os saberes escolares, técnicos, acadêmicos com os saberes populares que os pais e as mães dominam? De o conhecimento da escola servir para as famílias se conhecerem mais, conhecerem o seu lugar, as suas potencialidades, os seus limites e as estratégias de superação? De o conhecimento escolar servir para o município e as comunidades superarem os limites da pobreza extrema e alcançar o desenvolvimento?

Seria possível a escola exercer o papel contrário em relação aos valores que passava aos alunos/as? Isto é, haveria oportunidade de em vez de a escola baixar a autoestima, a autoconfiança dos alunos, elevá-las? Em vez de desmerecer a agricultura, entender a sua história, as suas raízes e contribuir para que os agricultores e seus filhos superassem o estigma de que "são matutos, ignorantes, pobrezinhos, coitadinhos, incapazes de

fazer as mudanças, dependentes dos líderes"? Haveria chance de explicitar os valores do currículo, de deixar de ser oculto, de revelar a que veio: se para acomodar os pobres na sua pobreza, ou para contribuir com sua mudança de vida?

Essas perguntas, sobre os conteúdos e o papel que a escola exerce no meio rural, iam abrindo nossa mente e nos revelando aos poucos estratégias de superação. Enxergávamos luzes ao fim do túnel. Apesar de não termos experiência com escola, possuíamos experiência no campo da Educação Popular, da educação não formal. Pessoalmente, eu já acumulava 25 anos de experiência como educador no meio não formal. Os outros membros da equipe eram mais jovens. Começamos a perceber que muitas perguntas que fazíamos tinham uma luz na Educação Popular. Nessa construíamos exatamente com as famílias e comunidades conhecimentos novos, tecnologias inovadoras, ferramentas úteis para a mudança de vida.

E quanto aos valores, eram exatamente o "miolo" da EP. Na EP trabalhávamos com muitas pessoas analfabetas, pobres, desacreditadas das suas potencialidades e capacidades, pessoas que temiam falar nas reuniões; porque , achando-se analfabetas, pensavam que não construíam conhecimentos. Nosso desafio era vencer esse preconceito, fazer com que as pessoas acreditassem em si, usassem a sua própria palavra, pois sua palavra era única, só elas poderiam expressar. Os resultados eram gratificantes. Em pouco tempo, com encontros semanais, víamos pessoas se apropriarem dos conhecimentos e das crenças, aplicarem ao seu cotidiano, utilizarem na sua vida de família e de trabalho.

Diante de tudo isso, fizemos uma aposta. Se houver interação entre a EP e a escola que temos, construiremos a escola que queremos. Vencemos essa aposta. Fizemos essa interação. Passamos a fazer dessa tarefa o nosso campo maior de atuação. Desenvolvemos os princípios filosóficos necessários para esse desafio, construímos uma metodologia que deu conta da aplicação dos princípios, desenvolvemos um sistema de capacitação com conteúdos de ensino e aprendizagem, encontramos várias dinâmicas e técnicas que favoreceram a aprendizagem desses

conteúdos e encontramos formas de transformar todo esse processo em ações concretas dentro e fora da escola.

A partir de 1999, com a ousadia de alguns gestores e gestoras públicas, a proposta foi assumida por secretarias municipais como a Proposta Educacional dos municípios. Passou a ser interativa ou alterativa e não mais alternativa. Ou seja, não era mais uma proposta de ONG, que o município abria uma ou outra brecha para ser conhecida pelas escolas. Passou a ser a Educação Municipal. Hoje está sistematizada, validada pelos resultados que alcançou, legitimada pela publicação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, em abril de 2002, e outras resoluções, decretos, programas e políticas públicas como Educação do Campo.

A sistematização dos princípios fundamentais e da metodologia encontra-se no livro de minha autoria "Princípios e Fundamentos da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável", SERTA 2005, segunda edição, Recife-PE. Até aqui o SERTA não desenvolvia atividade específica com a juventude. Essa começou no ano 2000, quando o SERTA recebeu o convite para desenvolver o projeto Aliança com os Adolescentes pelo Desenvolvimento Sustentável na Bacia do Goitá, zona de transição entre a Zona da Mata de Pernambuco e o Agreste. Em Glória do Goitá, o SERTA descobriu o Campo da Sementeira, área do Ministério da Agricultura, desocupada há 10 anos, em comodato com a Prefeitura.

A experiência de formação com os jovens provocou muitos impactos no estado e no Nordeste. Tornou-se uma referência importante para o trabalho com jovens. Em 2005, ampliou-se aos municípios do semiárido, com outro campus em Ibimirim, em instalações antigas do Dnocs, no Povoado Poço da Cruz. A partir de 2009, a formação dos jovens passou a ser reconhecida como profissional de nível médio, através do Curso Técnico de Agroecologia.

Essa história tem muito mais detalhes que podem ser complementados em classe ou através de outras leituras, de livros e textos, de depoimentos das pessoas que conviveram em um desses momentos com o SERTA. Leituras complementares, além do livro citado, ver o blog mouraserta.blogspot.com e permaculturapedagogica.blogspot.com.

ENTENDENDO MELHOR AS RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIA E FILOSOFIA

Texto escrito em 2011, para aprofundar a questão com um grupo de professoras que aplicaram a PEADS – Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável - em sala de aula.

INTRODUÇÃO

Uma condição imprescindível para o domínio da PEADS pelos educadores e educadoras é identificar as diferenças entre ciência e filosofia, ou seja, entre conhecimento científico e conhecimento filosófico. E, em sequência, poder distinguir os outros tipos de conhecimento em relação aos da ciência[1]. Até o final da Idade Média e o início do Renascimento, essas distinções não existiam. O estágio que a humanidade vivia não sentiu no Ocidente a necessidade de fazê-las. Essas foram necessidades e possibilidades da Era Moderna, da evolução da humanidade.

Quando os autores liderados, sobretudo, por Francis Bacon (1561 – 1626 – inglês), René Descartes (1596 – 1650 – francês), Galileo Galilei (1564 – 1642 – italiano) descobriram a necessidade de distinguir e separar a filosofia da ciência, foi porque queriam avançar na busca da verdade e da ciência. Analisando no contexto da época, esse pensamento representou um grande avanço no campo da ciência, da política, da economia, da cultura, da civilização. Representou a quebra de paradigma e a libertação do domínio da inquisição religiosa que perseguia as pessoas que desobedeciam à Igreja Católica.

1. Ver mais adiante o texto Concepção de Ética, Valores na PEADS .

A Igreja com o poderio que tinha na Idade Média apresentava-se como juiz do conhecimento. Qualquer publicação que destoasse da Igreja poderia levar ao julgamento e condenação à fogueira. E a publicação entrava no Index (relação dos livros proibidos). Com esse instrumento jurídico, a Igreja mandava[2]. Fazer ciência na época era um risco parecido com o pensar livre nos tempos de ditadura. O estigma de herege era usado como a ditadura usava o de subversivo, comunista. Pois tinha que ter o aval, o Placet (de acordo) das autoridades eclesiásticas. Se não, não poderia ser publicado, nem ensinado.

Para livrar-se da fogueira, os metodólogos foram obrigados a criar um subterfúgio, um tipo de escapatória, argumentando que suas descobertas diziam respeito apenas às coisas materiais, ao que podia ser medido, contado, comprovado e não diziam respeito às realidades espirituais, campo da Igreja. Dessas realidades espirituais quem tem autoridade para falar é a Igreja. Eles não se metiam nessa parte. Mas reivindicavam um campo próprio para a ciência, que era distinto e separado da teologia, da filosofia, do mito, da cultura, da política, ou seja, das opiniões e concepções. Ciência só se fosse provada matematicamente.

Esses outros conhecimentos faziam parte da opinião, da subjetividade; cada pessoa podia ter a sua visão, sua concepção, mas para ser ciência e verdade, não poderia ser assim, teria que ser objetiva, matemática. Usar um método que garanta que não é impressão, engano, equívoco, erro.[3] A ciência veio evoluindo nessa direção, sempre atribuindo a ela a tarefa de desvendar os mistérios da matéria, das coisas e realidades materiais, com método próprio e com o uso da razão para distinguir o certo do duvidoso, da opinião. A busca da verdade não poderia submeter-se à tutela da filosofia, nem da religião.

---

2. Mesmo autores religiosos como Santo Thomas de Aquino também fizeram parte em algum momento do índice dos livros proibidos da Igreja. Por aí se vê o quanto a inquisição cerceava o pensamento.

3. Daí, o uso da *Dúvida Metódica de Descartes.* Duvidar até o extremo de tudo que pode ser falso, até encontrar o verdadeiro. É diferente da dúvida sistemática dos céticos que duvidavam por duvidar de tudo.

Os séculos seguintes exacerbaram cada vez mais essa separação, a ponto de fazerem da razão a luz para o conhecimento verdadeiro. Foi a famosa época do Iluminismo, ou época das luzes, do poder absoluto da razão, diga-se da ciência em relação a outras formas e possibilidades de conhecimento. Foi um processo histórico de libertação da religião e da criação do Estado laico, independente, separado, e da crença no poder da ciência, da razão. Pensou-se que seria a solução de todos os problemas da humanidade. Aquilo que a ciência não pudesse resolver, no futuro, com o seu avanço, seria resolvido.

Esse pensamento marcou a origem da escola moderna laica, seus currículos, conteúdos, didáticas e práticas pedagógicas. Favoreceu a razão em detrimento de outras dimensões, da subjetividade, da espiritualidade, da afetividade, da filosofia, da política. A escola tinha a luz para iluminar os alunos (sem luz).

A NEUTRALIDADE DA CIÊNCIA

Esse pensamento criou também na escola e na universidade a crença do neutralismo científico, ou seja, quem faz ciência está neutro em relação à política, não tem partido, não tem religião, não tem compromisso com a cultura. É universal, superior às barreiras culturais, às diferenças e à filosofia. Os países europeus, sobretudo os localizados no lado ocidental, levaram essa crença para outros continentes. A descoberta dos novos continentes, do caminho para o comércio com as índias já era resultado e fruto dessa visão científica. Associado às descobertas, veio também o colonialismo.

O europeu latino (Itália, França, Bélgica, Espanha, Portugal) e o anglo-saxão (Alemanha, Inglaterra, Holanda), ao chegar nas Américas, povoadas de índios; na África, povoada de negros; no sudeste asiático e na Oceania, achavam o conhecimento desses povos contaminado de mito, de superstições e de deuses. Experimentavam o sentimento de superioridade em relação a todas essas populações encontradas. Falavam

de descobertas, como se só a partir da chegada dos europeus é que esses povos entravam na história. Antes só se conhecia a história da Europa e do mediterrâneo.[4]

A partir de então, o europeu é que iria determinar a história dos colonizados, definir a melhor forma de usar o conhecimento, de fazer ciência. Se os colonizados quisessem se desenvolver, teriam que ser como o europeu, teriam que usar sua ciência, abandonar os mitos, a cultura, a religião, a filosofia. O colonialismo teve muitas expressões, da expansão da cultura, da língua, da ciência até a exploração comercial dos produtos (cana do Brasil e da América Central, ouro do México, prata da Bolívia, cobre do Chile, guano do Peru, café da Colômbia, diamante de Angola e da África do Sul), para lembrar apenas alguns.

Teve ainda a expansão de guerras fratricidas, para fornecer escravos para o mercado da mão de obra. Esses elementos não eram trazidos imunes de uma cultura, de um modo de pensar, de conceber o conhecimento, o mercado, o desenvolvimento, o poder. Não era tão neutro assim como a ciência pensava. O colonialismo teve expressões mais modernas nos modelos de desenvolvimento ora impostos pelos colonizadores (países desenvolvidos), ora imitados pelo mimetismo dos países subdesenvolvidos que queriam parecer com os seus colonizadores em fases mais avançadas do capitalismo.

O Brasil, como outros, copiava o modelo europeu, consciente ou não. O modelo de fazer ciência desenvolvido nos países e continentes novos foi o europeu, ocidental, universal, positivista, laico, moderno, científico, técnico. Aceito sem restrições, incorporado à escola, à universidade, à administração.

4. Quem tem uma ótima análise da colonização é o autor uruguaio Eduardo Galeano, no livro "*Veias Aberta para a América Latina*", que já teve mais de 40 edições só no Brasil.

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Texto escrito como continuidade do anterior, para aprofundar a questão com o mesmo grupo de educadoras.

INTRODUÇÃO

Com a leitura do texto anterior ficou mais fácil entender algumas perguntas que atormentam professores e alunos. Por que a escola só cobra prova? Por que a escola só se interessa em verificar nosso conhecimento? Por que a escola se pergunta tão pouco pela subjetividade dos estudantes? Por que a escola não valoriza a prática? Por que a escola é tão desligada da cultura, dos aspectos locais das comunidades? Por que a escola é tão universal, do Oiapoque ao Chuí, do litoral ao sertão, da cidade ao campo? Por que não se explicitam os valores com os quais os professores ensinam? Por que não se cuida tanto da cidadania?

A questão é muito complexa, mas podemos contribuir com alguns elementos para essa compreensão. Em diversos textos, falamos de currículo oculto. Recordemos algo. É o currículo que não se explicita, que fica nas entrelinhas, nas posturas, nas escolhas, mas que necessariamente não aparece nos conteúdos.[5]

O CURRÍCULO OCULTO

Exige análise do discurso para compreender. Vamos ilustrar com o exemplo mais clássico que falo em outros textos. Quando a professora

5. Verificar os estudos de Jean Claude Forquin, *Escola e Cultura, as Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1993.

diz para o menino do campo: "Menino, estude porque se não, você vai ficar feito seu pai... no cabo da enxada!". Eis aí um discurso aparentemente inofensivo, porém revela uma filosofia com diversas concepções: de vida, de objetivos de vida, de criança, de educação, de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, de desenvolvimento, de realização e felicidade, de valores. Enfim, de antropologia, cosmologia, ontologia, ética, estética, crítica, lógica.

A educadora que enuncia esse postulado está com a melhor das intenções, quer ver a criança do sítio se desenvolver, ser gente feliz, com emprego, no melhor local para se viver, que é a cidade, local onde o desenvolvimento é melhor do que no campo, onde se convive mais próximo um do outro, onde as pessoas são mais belas. A educadora está ciente e consciente de que essa é a melhor opção para a criança, o jovem e o adolescente pensarem seu futuro. Para tal objetivo ela estudou e agora está dando duro, sacrificando-se para que o menino entenda isso, reconheça sua boa vontade e a importância do que ela está ensinando, e ele aprendendo.

A professora por sua vez é exemplo vivo, ela já fez esse percurso. Pode até já ter saído do próprio sítio, ter deixado para lá os conhecimentos e as práticas da família, ter superado tudo e hoje é professora do município ou do estado, está ganhando melhor que seus pais e avós que ficaram no sítio. Pela faculdade que fez, pagou, suou para se formar e pelo nível econômico e social que chegou, acha ser isso o que ela precisa ensinar, e o aluno aprender. Se o estudante não quiser aprender dessa forma, é porque é um coitado, que não quer crescer na vida. Prefere ficar mesmo no mato.

Em outras palavras, a professora está expressando a sua filosofia de vida, suas concepções de educação. Mas os textos do currículo não apresentam isso. Falam é de escrita, de leitura, de vogal, de adjetivo, de verbo, de operações matemáticas, de lições de história, de geografia, de ciência natural etc. Daí, os estudiosos dessa questão chamarem de currículo oculto, porque não faz parte dos textos, não se coloca na caderneta, não há prova. O sistema não cobra, nem avalia essa dimensão. No livro sobre os princípios da PEADS, já mostramos as consequências no inconsciente da criança que escuta esse argumento.

Houve um fato curioso em uma escola rural de Monteirópolis, em Alagoas. A professora contou que, próximo à data do Dia das Crianças, pediu aos alunos para desenharem o que gostariam de ganhar como presente. Saiu de tudo, boneca, bicicleta, celular, mp3, bola, roupa e coisas do gosto das crianças. E, no meio de tantos desenhos, um aluno desenhou uma enxada. Foi um espanto para a professora e suas colegas. Interpretaram o desenho como sinal de desinteresse pelo desenvolvimento pessoal, como se a criança não quisesse se promover na vida e preferiu o símbolo do atraso , do adulto matuto, do sítio.

Se não fosse a pouca informação que tiveram sobre a PEADS, iriam aconselhar o menino para preferir outras coisas como as demais crianças. Com a PEADS, a reação mudou, viram a grandeza da criança em ser como seu pai, feliz, honrado, capaz, por cuidar da terra, por ser do campo. Por coincidência, nessa mesma semana, algumas professoras ouviram falar na PEADS. Perguntaram à criança o porquê da escolha, e essa respondeu que desenhou uma enxada, porque, quando crescesse, queria ser como seu pai, um agricultor. Queria uma identidade não estimulada pela escola.

CURRÍCULO OCULTO E ÀS VEZES ATÉ INCONSCIENTE

Muitas professoras que usam discurso como esse em relação ao campo, ao rural, ao negro, à mulher, não imaginam que são filósofas, não imaginam que têm concepção filosófica, não imaginam que estão ensinando filosofia ao passar uma tarefa de desenho e interpretar a partir de suas concepções. Enfim, não imaginam que filosofia é uma questão tão simples e tão próxima do cotidiano das pessoas. Imaginam a filosofia como uma disciplina difícil e uma habilidade de grandes estudiosos e pensadores. Inclusive, que escrevem difícil e complicado. Quem lida com coisas simples não vai se interessar por filosofia.

NÃO HÁ CIÊNCIA NEM EDUCAÇÃO SEM FILOSOFIA

O que se pode observar hoje é que o raciocínio de Descartes foi uma desculpa para conquistar liberdade de pensamento. Dizer que a ciência era só das coisas comprovadas matematicamente não deixa de ser uma opção filosófica sobre o conhecimento. Para ele, a concepção de ciência é essa. O fato é que esse sofisma (pensamento que se apresenta como certo, mas é equivocado) prevaleceu , implantou-se como verdadeiro e produziu uma ciência que se pretende sem filosofia, sem cultura, sem subjetividade, universalista, sem valorizar a prática, o senso comum, a história, o território.

Quando essa filosofia se implanta e se impõe nas escolas dos países subdesenvolvidos, deixa de considerar a filosofia que interessaria a esses países e repassa outra que mantém o subdesenvolvimento, que mantém o desinteresse pela cultura local, pelas questões desafiadoras da população. Deixa, portanto, de ser instrumento, de ser útil para a construção do desenvolvimento que interessa ao Nordeste, à África ou ao Amazonas. Não mergulha na realidade, passa distante, de forma abstrata, racional , universal, não reconhece particularidades.

Isso porque, no raciocínio do Iluminismo, particularidades tirariam o caráter universal da ciência; religião, a mesma coisa; cultura, a mesma coisa; subjetividade, pior ainda. O currículo de uma escola, então, tem que se manter por fora dessas realidades, o aluno tem que se preparar é para o vestibular. Esse é o dogma científico que se impôs para a escola que nasceu no auge do iluminismo, do primado da razão e do positivismo. Essa filosofia, ou seja, essa maneira de conceber a ciência e o seu papel não é questionada, nem nos cursos universitários. As pessoas assimilam sem a crítica.

Quando a PEADS insiste em explicitar o currículo oculto, quer dizer explicitar a filosofia, com que fim veio, o objetivo da aprendizagem, do ensino, das disciplinas, do PPP. E que essa filosofia seja assumida pelos professores, alunos, gestores, comunidade escolar e entorno. Porque precisamos dela. Precisamos de uma filosofia que nos liberte do

colonialismo intelectual e econômico, da qual o índio possa fazer uso para afirmar a sua identidade, a sua história e projetar o seu futuro na sociedade brasileira, onde o negro possa reconhecer o seu passado e identificar as amarras que sofreu.

Uma filosofia que faça o agricultor despertar para sua condição social, política, econômica e possa aplicar a ciência comprometida a serviço da sua libertação, emancipação, e não da sua subordinação e dependência. Se não for assim, a escola continuará perpetuando seus preconceitos. As mulheres, tradicionalmente vítimas de todas as formas de opressão machista, precisam de uma ciência que venha associada, acompanhada de uma filosofia, que contribua com o seu processo de emancipação e afirmação de sua identidade, legitimidade de suas lutas, reconhecimento de seus direitos.

Os homossexuais e outras minorias sociais precisam fazer ciência com uma filosofia, com concepções sobre a vida, o sexo, o direito, a sociedade, as relações sociais articuladas com a construção dos conhecimentos. E assim, as pessoas, os grupos, as comunidades, os estados, os países. A associação entre filosofia, teologia e outras formas de conhecimento representavam ameaças no tempo de Descartes e seguidores; para nós, a ausência dessa associação representa a grande ameaça. Fazer essa leitura é fazer também a filosofia da história, é conceber o objetivo da história.

O POSITIVISMO EUROPEU NÃO SÓ CONTAMINOU A CIÊNCIA

O positivismo e iluminismo da Europa contaminaram também a teologia das Igrejas europeias, quando se expandiram para os demais continentes. Foi uma maneira de fazer ciência que permitiu a convivência com a escravidão, o silêncio diante do extermínio dos índios e povos autóctones. E se perpetuou até o século XX. Daí, os teólogos Gutierrez, Leonardo Boff, Frei Beto e outros, como os bispos: Dom Hélder de Recife, Dom Tomaz Balduíno de Goiás, Mendes Alceo do México, Oscar

Romero de El Salvador e outros reclamarem da necessidade de repensar a teologia e dizer que ela precisa ser de libertação.

Não dava mais para evangelizar e anunciar o Reino de Deus como se a fé não tivesse a ver com a emancipação dos pobres e oprimidos, dos rurais, dos indígenas, dos negros, das mulheres, como se a fé não tivesse a ver com o meio ambiente, com o desenvolvimento, com os modelos de gestão dos países. Era preciso então uma "teologia da libertação", que envolvesse a história da opressão, do colonialismo, que acolhesse a nossa cultura e as nossas tradições, que implicasse no compromisso pessoal, na subjetividade dos fiéis, que reconstruísse outro destino e percurso da história.

Não poderiam ser as mesmas expressões de fé da Itália, do Japão, do Canadá. Deveriam ser expressões latino-americanas, ameríndias, africanas, nordestinas, gaúchas, amazonenses, sem perder os elementos universais da fé. O que não quer dizer diminuição da fé, mas aprofundamento. Para essa teologia, como para a ciência, era preciso filosofia e uma nova filosofia da história, outra interpretação ou reinterpretação. Daí a proximidade dos teólogos da libertação com a filosofia marxista da história. Sabemos que Marx foi o grande impulsionador da filosofia da história.

Fortalecendo essa corrente, levantaram-se inúmeros historiadores mostrando o outro lado da história, o outro lado da moeda. Mostraram que a história não foi tanto assim como as autoridades e a hierarquia descreveram. Há muitos outros autores na história que os livros de história não relatam. Há outros pontos de vista: dos oprimidos e sofridos, dos fiéis e do povo que não foram considerados na história; portanto, essa história, ou melhor, essa ciência histórica que repassam nos livros e nas universidades não representa a totalidade, nem a universalidade, nem a verdade, e sim lados, dimensões.[6]

---

6. Entre os principais autores que revertem a maneira dominante de apresentar a história, temos Henrique Dussel da Argentina, Eduardo Galeano do Uruguay, Eduardo Hoonaert, belga radicado no Nordeste do Brasil, e toda a Comissão de História para a América Latina, liderada por Dussel, com representantes dos diversos países. In *História da Igreja no Brasil*, Vozes de Petrópolis, RJ, 1980 e *Formação do Catolicismo Brasileiro*, 1500 a 1800, de Eduardo Hoonaert, Vozes de Petrópolis, RJ, 1974.

Conforme a concepção filosófica que a pessoa tenha, lê e interpreta os fatos da história. Não há ciência histórica sem filosofia da história. Não há teologia sem filosofia, muito menos, ciência sem filosofia, muito menos ainda, pedagogia, didática e seleção de currículo sem filosofia. Como foi sentida a necessidade de reinterpretar a ciência, a filosofia, a teologia, a história, os autores e protagonistas da PEADS sentiram necessidade de reinterpretar a educação escolar e reconstruí-la com nova filosofia, com nova forma de compreender a ciência e de desenvolver conhecimentos.

A PEADS concentra, canaliza esse esforço comum de repensar filosofia, ciência, currículo, didática, gestão, avaliação, sistema educacional, política pública, prática pedagógica à luz de um conjunto de valores, de concepções. Sobre as principais concepções já construímos textos para os quais convido o leitor.

livro Filosofia da Educacao do Campo.indd 48 05/08/2015 15:45:23

O PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E NO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Texto didático para estudo com educandos do Curso Técnico de Agroecologia, primeira versão de 2001, revisado depois que o Curso Técnico do Serta foi reconhecido como ensino profissional.

Este texto, na sua primeira versão, foi inspirado em uma ação de jovens da região da Bacia do Rio Goitá, em Pernambuco. Eles fizeram um inventário dos artistas locais , da cultura regional e fizeram depois a apresentação, para a comunidade, dos resultados. A partir desse diagnóstico, organizaram, com os envolvidos, um plano de intervenção no campo da arte e da cultura, que ainda hoje gera frutos. Este texto pretende aprofundar o novo olhar que esses jovens passaram a ter sobre a realidade do seu entorno e qual o papel que a arte tem na educação escolar e no desenvolvimento.

UM MERGULHO NA ETIMOLOGIA DAS PALAVRAS

Se vamos à origem de certas palavras, podemos encontrar o sentido original das mesmas, que podem ajudar nossas reflexões. A palavra latina COR equivale em português a CORAÇÃO. Fazer algo DE COR é fazer de CORAÇÃO, com o coração, com sentimento, carinho e afeto.

DE+COR+AR = Decorar é preparar um ambiente com o coração, arrumá-lo de tal forma que agrade às pessoas que nesse ambiente vão encontrar-se, preparar de tal forma que as pessoas sintam-se bem e percebam os sentimentos do coração.

DE+COR+AÇÃO = Decoração é uma ação que se faz de coração, com o coração, com prazer e satisfação. O objetivo da decoração é a satisfação, o bem-estar de quem vai frequentar um ambiente.

APRENDER DE COR, portanto, é aprender com o coração, com paixão, com sentimento, com ternura, com emoção, com gosto, com carinho. Esse é o sentido original do termo. O que fez nossa tradição escolar racionalista? Deturpou completamente o sentido original da palavra e ainda achou pouco, criou outro termo com sentido pejorativo – DECOREBA.

Decorar passou a significar memorizar as informações para um teste, uma prova, um concurso. Algo que as pessoas fazem de forma mecânica, racional, sem cor, sem cheiro, sem sentimento. Os resultados foram graves. Com o domínio absoluto do racional, as emoções, os sentimentos, a arte, o belo, o carinho, ficaram fora de nossas escolas, da nossa educação.

Podemos perguntar aonde esconderam todas as dimensões do belo, das emoções, dos sentimentos nas salas de aula em nossas escolas? Que espaços têm a alegria, o coração, a emoção, o sentimento em nossas aulas? Como faz falta! Que transformações seriam capazes de fazer em nós e nos alunos se elas fossem consideradas? Que clima recriariam nos nossos ambientes escolares e nas relações entre as pessoas? Que atitudes novas provocariam se o coração tivesse vez?

Os gregos e latinos perceberam a importância da música, da ginástica, da criação de um clima e ambiente de+cor+ado para a aprendizagem. As religiões fizeram florescer a arte nos seus templos, para agradar aos seus fiéis. A televisão e o cinema usam a arte para motivar seus espectadores. E a escola, o que tenta fazer?

O PAPEL DA ARTE NA CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE

Um dos objetivos dos/das educadores/as de arte é trazer de volta para o ambiente e o processo educativo o que as pessoas perderam ao

longo de sua vida, ou que estão presente de maneira fragilizada, tais como a autoestima, o amor por si, a autoconfiança, o respeito, o sentimento do belo, do agradável, do sentir-se bem consigo mesmo e com os demais.

A recuperação do sentido da vida de muitas pessoas pela arte serve de prova do quanto a escola teria a lucrar se levasse em conta a arte na educação. Se uma educação com arte recuperou meninos e meninas de rua, se a arte recuperou prisioneiros, drogados, desesperados, podemos imaginar o que não seria capaz de fazer com nossos educandos das escolas?

A arte vislumbra futuros diferentes, anuncia as possibilidades inovadoras sobre uma determinada situação. Onde pessoas comuns veem somente pedra, pedaço de pau, lixo, tintas e cores, sons e palavras, os artistas veem obra de arte, o belo, o agradável aos olhos e ao coração. Em outras palavras, veem o futuro, a possibilidade de ser diferente. O artista nos ensina que a realidade e a potencialidade das coisas e das pessoas não se esgotam naquilo que é visto, no "fenômeno" ou aparência. Existe outra dimensão escondida, a "essência" (Dialética do Concreto – Karel Kossic).

O desenvolvimento das pessoas e das instituições só é possível se alcançamos essas dimensões que não aparecem, que estão em potencialidade, que se escondem aos olhares superficiais. O técnico em agroecologia é essa pessoa que vislumbra e revela essas dimensões escondidas, essas potencialidades latentes nas pessoas, nas coisas, nas propriedades, na natureza e nas instituições.

Nesse sentido, o educador partilha da capacidade do artista. De forma particular, o educador que é técnico em agroecologia. Isso quer dizer que a realidade local poderá se desenvolver, que tem potencialidades nem sempre expostas a vistas ou a olhares desatentos, ou a diagnósticos convencionais. Pode vislumbrar um futuro diferente. É o que o artista faz na arte e que o técnico faz na sua profissão.

A escola será tanto mais eficiente e eficaz tanto quanto for capaz de descobrir potencialidade nos seus/suas educandos/as e nas circunstâncias

em que eles vivem. Se não descobre nada, é porque só percebe mesmo o fenômeno, o que está superficial, as notas, as lições memorizadas da aula.

Quando se descobre a essência, descobrem-se, então, as potencialidades das pessoas, da natureza, das instituições. Podemos dizer que a arte é a grande ferramenta que abre o coração, os sentimentos e as emoções das pessoas, para aprenderem de cor, para fazerem o que só podem fazer se houver coração, se houver alegria, paixão, criatividade. O técnico em agroecologia é o educador que domina ferramentas para descobrir essas potencialidades ainda não reveladas, mas que estão como sementes à espera da chuva para nascer.

"A arte transforma restos humanos em verdadeiros homens". Esse é o depoimento e o testemunho de Nélisson França, artista de Glória do Goitá, sobre o que a arte fez consigo, depois de ter perdido sua autoestima diante dos reveses da vida. Ele fazia isso com a recuperação das coisas que encontrava no lixo. Onde nós enxergávamos só lixo, ele enxergava potencialidade e transformava em arte. O que nós jogávamos fora, ele recuperava. Em linguagem religiosa, S. Paulo disse que onde abundava o pecado, superabundava a graça. Em outras palavras, onde a pessoa não via mais chance, Deus lhe proporcionava outras chances. Onde só há o trapo humano, Deus recupera com sua graça. Podemos parafrasear, dizendo que a arte nas nossas escolas transformaria nossos educandos em verdadeiros protagonistas.

O técnico formado em agroecologia com a metodologia do SERTA compartilha dessa visão. Uma propriedade rural, aparentemente sem recursos convencionais, sem dinheiro, sem potencialidades visíveis, olhada por um técnico educador, revela outras possibilidades.

Olhando a essência escondida nas pessoas, nas pedras, no mato, nos microorganismos, nos insetos, no esterco dos animais, na matéria orgânica, no lixo, nas folhas, nos galhos das árvores, nas águas, nos relevos, no clima, na temperatura, no solo e no sol, o técnico educador ou o educador técnico descobre e vislumbra outras potencialidades. Transforma a aparente pobreza em riqueza, a aparente fragilidade em força, como o artista faz na vida.

Para isso, o técnico em agroecologia precisa apropriar-se desse novo modo de olhar para a realidade do seu entorno. Educar esse novo olhar é o objetivo deste texto e da disciplina que agora estudamos.

Não falamos de arte nas escolas como uma nova disciplina, e sim como um novo ambiente e um novo olhar. O português, a matemática, a história, a geografia precisam ser ensinadas com sentimento, com emoção, com carinho, com o COR. Os espaços e lugares pedagógicos, as oportunidades de ensino-aprendizagem são muito mais amplas. Proporcionar aos educandos o contato, a pesquisa da sua realidade local, das condições do seu povo e de seu município, é ampliar em muito o espaço das 4 paredes da sala de aula. É educar o olhar dos educandos para descobrirem o que está para além das aparências. Trazer essa realidade para dentro da sala, para analisar, ser devolvida e provocar ações na comunidade, é ampliar muito mais ainda os espaços de aprendizagens.

CONCEPÇÃO DE PESSOA

Texto escrito para estudo com os educandos do curso Técnico em Agroecologia, primeira versão foi de 2002, inspirado no trabalho dos jovens da Bacia do Goitá-PE.

Depois do estudo do texto sobre o papel da arte na educação e na vida do técnico em agroecologia , convém agora aprofundar a concepção de pessoa. É muito comum escutar que toda pedagogia traz dentro de si uma concepção de pessoa, de mundo, de sociedade. Dependendo dessa concepção de pessoa, a educação toma um rumo ou toma outro. A educação define qual será a gestão, o currículo, a didática, as estratégias dos planos de aula, o sistema de avaliação, a relação entre educador e educando a partir da concepção que tiver de pessoa.

Outra forma de dizer a mesma coisa é dizer que toda pedagogia tem uma filosofia que lhe dá o rumo. Numa linguagem comparativa, a pedagogia ou a educação é o barco, a filosofia é o piloto que usa o leme. A pedagogia é o veículo; a filosofia é o motorista que usa a direção. Posso ter um carro e dirigi-lo para o bem das pessoas, ou posso dirigi-lo para o mal, ou simplesmente não sair da garagem com ele, deixar só para enfeite.

Este texto pretende explicitar melhor a compreensão do que seja a concepção que as pessoas têm de si e dos demais, homem ou mulher. Compreender isso é um ponto fundamental da formação do técnico em agroecologia. A partir da concepção que o técnico construir sobre si mesmo e sobre as demais pessoas, ele vai decidir que rumo seguir, que ação escolher, que relação manter com as demais pessoas. A professora, a partir da concepção que ela tem de si mesma, vai ensinar de uma forma ou de outra, vai relacionar-se com seus alunos de um jeito ou de outro. O agricultor, a partir da concepção que ele tem de si mesmo, vai trabalhar de uma forma ou de outra, vai entrar no sindicato ou associação de um jeito ou de outro.

O QUE SIGNIFICA CONCEPÇÃO DE PESSOA

No período em que não se valorizava a questão de gênero, os autores falavam da concepção de homem, hoje se fala ou da concepção de homem e de mulher ou da concepção de pessoa. A raiz da palavra vem do latim, é a mesma que conceber, gerar ou criar no útero uma criança mediante o amor de um homem e uma mulher. Esse sentido original da palavra não foi à toa que a história lhe conferiu. Conceber uma ideia ou conceber uma criança é como dar início a uma criação. É como estar no início e no princípio da ideia ou da criança. "É ser pai ou mãe da criança". Usamos comumente a expressão "pai da criança" quando queremos nos referir a quem foi o pai de uma ideia, de um projeto, de uma inovação.

Numa linguagem simbólica e figurada, a história enriqueceu o conceito de concepção para significar mais do que a geração ou criação de uma pessoa. Passou a significar também a criação de uma ideia, de uma obra de arte, de um projeto. Nesse sentido dizemos que Paulo Freire concebeu uma filosofia da educação original, Bethoven concebeu a Nona sinfonia, e Oscar Niemayer concebeu a arquitetura de Brasília.

Outros sentidos foram acrescentados à palavra "concepção". Passou a significar a ideia fundamental que temos a respeito das pessoas, da vida, da sociedade, da natureza, dos valores, do trabalho, da cultura, da história, da política, do desenvolvimento etc. De acordo com esses elementos básicos, todas as pessoas formam, criam ou constroem suas concepções. É muito comum a pessoa assumir e assimilar a concepção de outras, como dos pais, das mães, dos professores, das autoridades, de um amigo, de um ídolo, da arte ou da comunicação.

TODOS DESENVOLVEM CONCEPÇÃO DE PESSOA

Em geral a pessoa assume uma concepção sem pensar que está assumindo; de forma espontânea, herda dos pais, da convivência fami-

liar, do meio social onde vive, dos meios de comunicação. Não precisa ser refletida, consciente, sistematizada. Quando a pessoa vai tendo oportunidade de pensar, refletir, questionar as origens de suas ideias, ela pode transformar essa concepção para uma forma mais consciente, refletida e sistematizada.

Querendo ou não, as pessoas têm suas próprias ideias ou concepções, ou imitadas dos demais, ou assimiladas de um líder ou de uma autoridade, ou reconstruídas e reelaboradas. Pode ter de uma forma muito consciente e explícita quando a pessoa reflete muito, faz leituras de outros autores, escreve e desenvolve seus pensamentos. Mas pode ter de uma forma muito espontânea, inconsciente, irrefletida.

É como o sangue que pulsa nas veias ou o ar que penetra nos pulmões. As pessoas não ficam pensando na pulsação do sangue, nas batidas do coração; mas, se o coração parar de bater e o sangue deixar de correr, a pessoa morre na hora. A mesma coisa é o ar, se deixar de entrar e sair no pulmão, a pessoa morre asfixiada.

No entanto, o médico tem muita clareza do que seja a pulsação, o monge que medita e controla sua respiração tem muita consciência do que seja a energia do ar que entra no pulmão. Neste curso nós vamos fazer como o médico faz com a pulsação do sangue, e o monge faz com a respiração. Vamos explicitar a concepção que temos e desenvolvemos sobre nós mesmos e sobre os demais. Vamos procurar a fundo saber como nos concebemos, isto é, como olhamos para nós, como nos pensamos no mundo, na profissão, na família, na sociedade, na escola, no trabalho.

Em outras palavras, nós vamos aprofundar a filosofia. Filosofia todo mundo tem, todo mundo é filósofo, porque todo mundo tem concepção. Já a ciência é diferente, todo mundo não tem, só alguns adquirem conhecimento da ciência, da matemática, da física, da história, das línguas. Mas a filosofia é de um plano superior ao da ciência. Toda pessoa desenvolve filosofia, maneira de conceber a realidade do mundo, só que uns desenvolvem com muito mais oportunidades, outros com menos.

O técnico educador em agroecologia é um profissional que vai aprender a desenvolver filosofia, é um estudante de filosofia. O curso

livro Filosofia da Educacao do Campo.indd 56 05/08/2015 15:45:23

tem, além dos conteúdos técnicos e científicos, os conteúdos filosóficos. Os conteúdos filosóficos alimentam as posturas, as atitudes, as escolhas, as decisões durante e depois do curso.

COMO O EDUCANDO OLHA PARA SI MESMO

Dependendo da forma como o educando se concebe, olha para si mesmo e imagina a si próprio, assume tal ou qual atitude diante da vida. Por exemplo, se ele olha para si como uma pessoa que não tem capacidade, que só traz problema para os pais e professores, que ninguém o escuta, nem o entende, esse educando vai se comportar seguindo sua concepção. Ele vai sentir-se inseguro diante dos outros, vai sentir-se tímido, acanhado, sem iniciativa, ou vai procurar um jeito estranho de chamar a atenção dos outros: vai procurar reforço fora de si, na bebida, no apoio de um amigo ou de um líder, para enfrentar o mundo.

Mas, se o educando se olha com outra concepção, por exemplo: como alguém que tem potencialidade, capacidade, que tem uma palavra que lhe é própria, que desenvolve ideias próprias, que pode contribuir com a solução dos problemas, consequentemente irá tomar atitudes de protagonistas, com autonomia, autoestima e não vai precisar de apoio externo ou de estimulantes para se guiar na vida.

Essa diferença é maior do que imaginamos. E como vemos, tem repercussão imediata sobre a vida das pessoas. Sobre o rumo da vida das pessoas. As concepções ajudam as pessoas a construírem as respostas sobre as grandes interrogações, sobre para que, por que, qual o sentido da vida, do bem, do mal, do amor, do ódio.

Por isso é tão importante o educando, como qualquer outra pessoa, ter mais clareza sobre suas concepções. No caso do adolescente, sabemos que tradicionalmente pinta-se um quadro onde esse é um " aborrecente", um revoltado, uma pessoa imatura, que depende do dinheiro do pai ou da mãe, depende da autoridade. Essa concepção não é a do nosso curso. A metodologia que desenvolvemos transforma as pessoas

em protagonistas da solução dos problemas. Por conta da concepção de pessoa que existe na metodologia.

A mesma coisa com os produtores que formamos. Nós não vamos fazer formação só com os conhecimentos de conservação de solo, de controle de pragas, de planejamento da propriedade. Vamos também desenvolver conteúdos filosóficos. Esses conteúdos vão orientar as técnicas. Com as professoras, não vamos fazer formação só com os conhecimentos didáticos, com psicologia, com sociologia, vamos, sobretudo, desenvolver filosofia, concepções pedagógicas. De acordo com a concepção filosófica, com a imagem que ela faz de seu papel, ela vai se relacionar com os alunos, com as famílias, com os textos, com as dinâmicas, com o planejamento e a avaliação.

livro Filosofia da Educacao do Campo.indd 58 05/08/2015 15:45:23

CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA

Texto didático para estudo com professoras e estudantes do Curso Técnico em Agroecologia- versão inicial em 2004.

Como cada pessoa tem uma concepção sobre si mesma, tem uma interpretação sobre sua própria história. Pode achá-la uma rotina, uma repetição de fatos, ou pode achá-la inovadora, diferente em cada etapa ou período da vida. Cada pessoa tem uma concepção sobre sua vida, sobre sua história e sobre a história da sua comunidade ou nação. Vamos analisar essa temática neste texto.

A CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA DO POVO GREGO

Há quem pense que a história se repete como os ciclos da natureza. Os dias se repetem a cada 24 horas, a semana a cada 7 dias, o mês a cada 30 ou 31, e o ano a cada 365 dias. As estações de inverno, primavera, verão e outono se repetem todos os anos, há sempre um recomeço de cada coisa. A pessoa acorda, levanta, apronta-se para comer e ir trabalhar; no final do dia, de novo vai dormir, para acordar no dia seguinte.

Os gregos pensavam e concebiam a história assim, como um ciclo, como um eterno retorno, que ninguém pode mudar. Seu destino e percurso já estão definidos, nem os homens, nem os deuses seriam capazes de mudar. Se alguém mudasse um aspecto, uma dimensão, no final das contas, voltaria depois tudo à mesma coisa. Não mudaria em seu destino, apenas em algum elemento secundário.

Muitas pessoas ainda seguem esse modelo grego, sentem-se incapazes de dar qualquer outro destino ao que foi traçado para suas vidas. Se nascer pobre, vai continuar pobre. Pode ir atrás de uma chance aqui ou acolá, mas termina mesmo pobre. Se houver chance de mudar, não

será por ele, mas por ordem de um destino, de outro ser, de um superior, de um político, de uma loteria. O pensamento grego sobre a história perpassa por todos os seus teatrólogos (Ésquilo, Eurípedes e Sófocles).[7]

Pode ter até uma exceção, se o pobre virar jogador famoso de futebol ou tirar na loteria. Mas será sempre um acaso, uma sorte. Os acontecimentos se sucedem numa lógica já tão definida que ninguém vai poder atingir o " miolo". Pode até alcançar uma mudança pequena, temporária, mas não penetra na estrutura. Não muda de destino, apenas faz curva.

A CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA DO POVO HEBREU

Anterior aos gregos, média de 2.000 anos antes de Cristo, existia outro povo com um pensamento inverso a esse. Para esse povo, a história não se repetia como na natureza, ela tinha uma direção, uma intencionalidade, ela caminhava sempre; mesmo aqui e acolá, fazendo alguns recuos. Mesmo que aparentemente desse a impressão de estar recuando.

Esse povo acreditava que eram as pessoas, as comunidades, as nações que construíam o destino de sua história; e mais, acreditavam na possibilidade de mexer com a história. Os homens e as mulheres não tinham seu destino já traçado naturalmente, com a força da lei da natureza. As leis que regem a natureza não eram as mesmas que regem a história.

Esse povo passou a pensar assim, porque se sentiu capaz de mudar o destino de sua história, eram escravos no Egito. Os faraós diziam que eles teriam que ser escravos, e muitos até acreditavam que deviam ser mesmo, viviam como escravos sem reclamar. Porém, a concepção de alguns líderes era de que não deviam viver como escravos e sim como livres.

A concepção dos faraós era muito parecida com a dos gregos. Se a história já estava com seu destino traçado, e ele era faraó, era para

7. *Coletânea Clássicos Jackson* – Editores RJ.

continuar sendo faraó, e os escravos para continuarem sendo escravos. Quem quisesse mudar essa história era mesmo que querer mudar a natureza. E quem quisesse mudar a natureza deveria ser castigado, como exemplo para os demais.

Os faraós aproveitavam-se da religião para dizer que os deuses queriam assim, e eles representavam os deuses. Os hebreus então disseram que esses deuses eram falsos, porque o Deus que eles adoravam era diferente, era um Deus que queria propor a construção de outra história. E apontava uma direção, que era de mudança, de justiça e de liberdade.

INFLUÊNCIA DAS DUAS CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA "NA HISTÓRIA"

Essas duas concepções de história dominaram muito a humanidade. A mais forte foi a dos gregos pelo menos até o século XIX. Era uma concepção muito boa e cômoda para quem exercia poder, porque tinha a sua posição garantida. Ora, se a história tinha já um destino traçado, só restava às pessoas segui-lo. Assim, deixava tranquila a ordem social. Quem quisesse modificar, seria punido, tachado de perigoso, subversivo, herético, opositor. Cada época deu um nome peculiar para identificar quem discordasse da concepção.

Assim, os faraós, os reis, os senhores feudais e os ditadores davam-se muito bem com essa concepção, porque justificavam com ela a posição histórica que herdaram, sentiam-se com o direito e a autoridade de perseguir e matar quem quisesse ser diferente. Assim, ricos trataram pobres, brancos trataram negros, colonizadores trataram nativos, homens trataram mulheres, chefes trataram subordinados, patrões trataram operários, fazendeiros trataram peões.

Eram sempre esses grupos dominantes que também escreviam os livros, os documentos e os registros da história. A história sempre era contada a partir da ótica deles. Os livros das escolas e das universidades tratavam a história com esse olhar. Os fatos heroicos eram ações

dos poderosos, das lideranças, das autoridades. Fatos como a libertação dos escravos era mérito da Rainha Isabel, Independência do Brasil era mérito de Pedro I.

Se algum grupo, como o de Antônio Conselheiro, quisesse fazer diferente, era tachado de fanático: o governo mandou quatro expedições armadas para destruir a iniciativa na cidade de Canudos. Na imprensa, o governo aparece como o salvaguarda da ordem; o povo liderado por Antônio Conselheiro, como fanático, ignorante.

A outra concepção, a dos hebreus, que via a história como uma construção humana, como podendo mudar de rota, como seguindo em frente, era um risco para quem ficava no poder. Abria sempre uma brecha para quem era oprimido poder um dia deixar de ser e até inverter a ordem, oprimir quem antes era opressor. Karl Marx foi o grande filósofo que aprofundou a concepção dos hebreus.

Apesar de se confessar ateu, terminou desenvolvendo a concepção histórica de um povo religioso. Como na bíblia, ele mostrou que os operários explorados pelo capital industrial do século XIX poderiam se libertar e passar a história para outra direção. Os operários poderiam organizar sua classe, tomar o poder, passar a ser donos dos meios de produção e dominar o Estado.

Marx ainda foi mais longe, afirmando que essa era a direção que a história estava tomando. A história já havia passado pelo tempo da sociedade patriarcal, primitiva, pelo tempo da sociedade escravagista, pelo tempo da sociedade feudal, pelo tempo da sociedade capitalista, era chegado o tempo da sociedade socialista, que terminaria na sociedade comunista.

Essa interpretação da história de Marx marcou muito o pensamento dos últimos 150 anos da humanidade, influenciou as revoluções russa, chinesa, cubana, a guerra do Vietnam e muitas outras em todos os continentes. Ele equivocou-se em algumas das suas conclusões, mas deixou a marca na filosofia, na economia, na sociologia, na política.

Ele insistia que a história e o mundo já haviam sido muito estudados, analisados e interpretados. O seu interesse agora era poder transfor-

mar o mundo e a história. Essa concepção contribuiu muito para os movimentos de libertação nos últimos cento e cinquenta anos. Marx trouxe de volta o pensamento do povo bíblico, de que a história poderia ser outra, não tinha que permanecer do jeito que as pessoas encontravam.

A história não era uma fatalidade, um caminho sem volta, uma predestinação. As pessoas não eram condenadas a seguir um destino traçado por outras, por outros países. As pessoas poderiam sonhar com outro mundo: solidário, mais fraterno e mais justo. Pode-se discordar de Marx, dos meios e estratégias que ele propôs para construir esse mundo diferente; porém, sua concepção de história mudou a história.

Muitos cristãos, nos dois últimos séculos, encontraram muita afinidade entre o pensamento bíblico, cristão, e o pensamento dos marxistas. A polêmica Teologia da Libertação dos teólogos latino-americanos revela essa aproximação do pensamento bíblico com o socialismo de Marx. Os cristãos, sobretudo na América Latina, engajaram-se para pensar um futuro diferente para seus países, suas comunidades. Um futuro diferente para os índios que eram negligenciados pelo governo, para os negros que se sentiam discriminados, para as mulheres que se viam subjugadas pelos seus companheiros, para os excluídos.

Buscavam um futuro diferente para o meio ambiente, os recursos naturais, o planeta ameaçado pela poluição, os pobres ameaçados pela fome. Como instrumento, esses grupos construíram uma concepção de história parecida com a da bíblia, parecida com a de Marx. Os movimentos sociais em geral eram e são envolvidos com essa concepção de história.

Essa concepção de história é também reconstruída na formação dos técnicos em agroecologia do SERTA. Esses se preparam para mudar primeiro a sua história e , ao mesmo tempo em que mudam a sua, estão também mudando a história do seu entorno, das suas circunstâncias. Muitos estudantes entraram para a formação com a concepção dos gregos, achando que não poderiam sonhar com outro futuro para si, nem para seu município.

Mudam exatamente quando desenvolvem outra concepção de história. Quando passam a sentir que podem ser protagonistas de outra

história, quando passam a se sentir e fazer parte dessa construção. Por isso que é tão importante ter no itinerário curricular o aprofundamento das concepções. Cada técnico precisa dominar muito esse tema.

Com os produtores orgânicos, acontece a mesma coisa, eles acreditam que é possível dar rumo diferente à produção, que a terra, o solo e os recursos naturais podem ser manejados a partir de outra paradigma (ver concepção de mundo e natureza).

A professora que vivencia a PEADS – Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável, também consegue construir outro rumo para história da escola, dos alunos, da comunidade. Ela percebe que não pode reduzir o ensino a uma grade curricular que não lhe diz respeito, imexível, inexorável. Ela interfere, recria, reconstrói e cria rumos diferentes.

LEITURA COMPLEMENTAR

Galeano, Eduardo, *Veias abertas para a América Latina*. São mais de 30 edições já vendidas, ele estuda a história da América Latina com uma concepção diferente dos tradicionais historiadores.

Mesters, Carlos, *O projeto de Deus*, o autor estuda a concepção dos hebreus e dos faraós.

Boff, Leonardo, *Teologia da Libertação*, Editora Vozes de Petrópolis.

Autores das tragédias gregas: Ésquilo, Sófocles, Eurípides. As tragédias gregas são famosas pelo fatalismo do destino nos seus personagens principais.

CONCEPÇÃO DE MUNDO E DAS RELAÇÕES ENTRE PESSOA E NATUREZA

Texto didático para estudo com professoras e técnicos em agroecologia, versão inicial em 2003.

Como a concepção de pessoa que se tem determina as nossas relações com os outros e as outras, a concepção de mundo e natureza que se tem determina a maneira de se relacionar com a natureza. Do cientista mais esclarecido ao agricultor familiar mais simples, todas as pessoas têm um entendimento, uma maneira de explicar a natureza e as relações entre a natureza e as pessoas. Vamos aprofundar essa questão neste texto.

Diante de um mesmo fato, há concepções diferentes e, portanto, interpretações, compreensões, significados e sentidos também diferentes. Por exemplo, diante da exuberância da Mata da Amazônia, da Mata Atlântica ou da Caatinga, há quem pense e interprete de um jeito, e há quem faça de outro. São as mesmas paisagens, mas os olhares são diferentes, às vezes até contrários, até antagônicos. Em uma concepção, as pessoas pensam que a vegetação exuberante da mata está lá para gerar dinheiro para as empresas madeireiras. Para isso e por conta dessa concepção, derrubam toda a árvore que serve para fazer madeira, para exportar para outras regiões e para o exterior, ou para fazer lenha e carvão.

No entanto, há outra concepção, que vê a vegetação sujeita a determinadas leis físicas, químicas, biológicas, que merecem um trato muito especial para manter a temperatura e o clima do mundo em condições saudáveis; manter a água doce, manter a vida da população local, manter as espécies de vida, a biodiversidade animal e vegetal. Por consequência, as pessoas pensam em outra forma de desenvolver a região. Propõem

uma economia que produza a vida, um mercado que favoreça o ganho e a renda das pessoas do lugar com dignidade e respeito, que aproveite mais e melhor os recursos ambientais, que preserve a biodiversidade.

Essa diferença em olhar a mata, em conceber o papel da vegetação, em pensar o desenvolvimento, provocou o conflito no qual, os aderentes de uma concepção, assassinaram a Irmã Dorothy, missionária católica que atuava na região do Pará. A mesma diferença continua perpassando por vários outros conflitos que eclodem pelo Brasil. Este texto pretende aprofundar essas concepções, essas maneiras de olhar para o mundo e a natureza.

A CONCEPÇÃO PREDOMINANTE NA ÉPOCA MODERNA

Atualmente, existem fundamentalmente duas concepções básicas da natureza e das relações entre as pessoas e a natureza. Uma que predomina, sobretudo a partir do Renascimento, século XVI, que avançou muito com o desenvolvimento das ciências, no período da história conhecido como Época Moderna.

É a concepção que entende a natureza subjugada ao homem. O homem nessa maneira de conceber é o Rei da Natureza. A natureza está aos seus pés, "como escrava" (BACON, Francis). Cabe ao homem explorá-la, tirar o proveito que puder para o seu conforto, os seus desejos e necessidades.

Para tratá-la dessa forma, o homem tem uma grande aliada, uma ferramenta muito apropriada e eficiente, que é a Ciência Moderna. A ciência moderna ajudou o homem a vencer as leis da natureza, a superá-las, a utilizar os rios, as águas, os ventos, as chuvas, os solos, as plantas, de acordo com o interesse das pessoas. Essa concepção provocou no homem relações de dominação, como entre um rei e um escravo.

A ciência e o que deriva dela, como a economia, a política de desenvolvimento, a forma de administrar o país, contribuem para manter essa relação. O que "interessa é o interesse" do dominador, do senhor, do

homem. Inclusive em relação à mulher.

Quando essa concepção criou força e foi se explicitando, foi o tempo em que os países latino-americanos, a África e a Ásia passaram a ser colonizados pelos europeus. Imbuídos dessa concepção, quando os portugueses viram nossas matas, entenderam logo como oportunidade de ganhar dinheiro, pois esse era o seu interesse.

O pau-brasil, com a cor de brasa que tinha, servia para uma tinta famosa na época e para móveis de luxo. O colonizador não pensou duas vezes, passou a se relacionar com os índios para que os índios facilitassem o corte, o transporte do pau-brasil, até quase a extinção da espécie na Mata Atlântica.

Já o colonizador espanhol, quando viu o ouro dos Astecas no México e a prata dos Incas no Peru, não teve o menor escrúpulo em destruir suas cidades para saquear os tesouros de ouro e prata e a transformá-los em barra para facilitar o transporte de navio para a Europa. O que interessava ao colonizador era a riqueza que iria encontrar nas Américas.

Nessa época, estava se formando essa concepção, que o mundo estava para ser conquistado, os mares para serem navegados até o limite da capacidade humana, que os medos teriam de ser superados, que o homem não precisaria mais se subjugar às forças da natureza, nem ao mundo sobrenatural e sim, o inverso.

Desde essa época histórica, que o homem moderno vem ampliando essa concepção, firmando-a na mente das gerações, sobretudo nos países europeus do ocidente, liderados pela Inglaterra, França e Alemanha, e nos Estados Unidos e Canadá.

Essa concepção, com relativa facilidade, foi se ampliando não só às relações entre o homem e a natureza, como também entre o homem rico e o pobre, entre o branco e o negro, entre o colonizador europeu e o índio, entre o homem e a própria mulher. Alargou-se no mundo entre os países ricos cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres (Dom Hélder Câmara).

Vandana Shiva, autora indiana e engenheira nuclear, tem um livro que mostra como a concepção de mundo do Ocidente terminou

se transformando em uma concepção machista, dominadora não só da natureza, mas também da mulher e destruidora do meio ambiente. As mesmas ideias estão trabalhadas no livro de Fritjop Capra, "A Sabedoria Incomum".

UMA CONCEPÇÃO DIFERENTE

Há outra concepção diferente dessa, que em vez de conceber o homem como senhor do mundo, fora do mundo, concebe como participante do mundo, dentro do mundo, sujeito às leis da natureza, como os demais elementos que a compõe. Essa concepção também usa a ciência, mas com outro fim. Usa a ciência para facilitar a lei da natureza, numa relação de cooperação, não de exploração ou de dominação. Também como a outra concepção tem consequência na vida prática, na economia, na política, no governo, nas relações entre pessoas, entre gêneros, entre países e nações.

Pegando o exemplo do Pará e do Acre, onde já aconteceram as mortes da Irmã Dorothy e a de Chico Mendes no Acre, por que morreram? No fundo está o choque de duas concepções. Ambos queriam um desenvolvimento com os povos da floresta, possibilitando o "manejo sustentável da mata".

Para ambos, essa forma de manejo era suficiente para as pessoas viverem dignamente, utilizarem a madeira, as essências, os frutos, o mel, sem agredir a natureza, deixando seus elementos se perpetuarem para todas as gerações futuras que viessem a habitar o planeta naquele território. Essa concepção reconhece a história do lugar, valoriza os conhecimentos dos antepassados, dos índios, dos seringueiros, os recursos locais.

Essa concepção também inspira um modelo de desenvolvimento que, em vez de deixar o lucro para as empresas madeireiras do estrangeiro ou do sul do país, deixa as riquezas para melhorar as condições de vida das pessoas do lugar. Para isso, a ciência aplicada no território

deve produzir conhecimentos, ferramentas, equipamentos que ajudem a natureza a manter suas leis, a biociência ajude a aproveitar as riquezas que existem no solo, nas plantas, nos micro-organismos, nos animais. E que valorize as riquezas das pessoas, da cultura, da história local.

RESULTADOS NA VIDA PRÁTICA DESSAS CONCEPÇÕES

Como dá para perceber, trata-se de ideias, de maneira de pensar, de ser, de comportar-se diferente. Uma concepção leva a determinados tipos de atitude , e outra leva a outros tipos. Essas atitudes são de vida prática, são de vida cotidiana. Quem aplica e desenvolve essas concepções não são somente os estudiosos, os pesquisadores, os intelectuais, os governantes e políticos. O agricultor familiar, o assentado da reforma agrária, o usineiro, o jovem, a professora, o gestor público ou privado também desenvolvem essas concepções.

Temos, por exemplo, entre os agricultores ou agricultoras familiares aqueles que plantam, criam, vendem, mas que da natureza só pensam em tirar, em explorar, em conquistar o sustento da família, dos seus animais e das suas plantas. O que interessa para eles é ganhar mais, produzir mais. Se para ganhar mais for necessário acrescentar adubo químico, eles acrescentam; se for necessário pôr veneno no mato para ganhar mais rápido, eles põem; se for necessário para o ganho usar o agrotóxico contra as pragas, eles usam.

Essa concepção usa a natureza como se tivesse fora dela, usa equipamentos e materiais desenvolvidos pela ciência para explorar mais ainda. Não se importa com as leis da natureza, o que devolve e joga na terra é aquilo que não faz bem a ela, pelo contrário, prejudica. Impede que as leis da natureza cumpram sua função. Esse agricultor ou agricultora que faz isso não vive nas cadeiras das universidades. Isso prova que para desenvolver concepção, para ter filosofia, todas as pessoas fazem e possuem. Prova também como a concepção que a pessoa tem da realidade acarreta consequências no dia a dia da vida.

Vejamos o caso do agricultor que pratica a permacultura ou a agricultura orgânica. Ele sabe que não é suficiente cuidar da planta, dos animais e da família. Tem outro componente que ele precisa cuidar, que é exatamente o que dá a vida à planta, aos animais e à família. Esse componente é a natureza com todos os elementos que fazem parte dela: o solo com os micro-organismos, os fungos, as bactérias, os insetos, as águas, as plantas, o clima, a temperatura, o vento, o sol etc.

Esse agricultor ou agricultora trata o solo e a natureza com carinho, em cooperação, facilitando o trabalho da própria natureza. Por exemplo, em vez de pôr um veneno para matar o mato que cresce entre as plantas, ele ou ela pega os matos e os trata como a natureza gosta de fazer, facilita o trabalho dela. E como a natureza gosta? Gosta de fazer do mato o alimento para o solo, para os micro-organismos. A natureza quer esse mato de volta, transformado outra vez em terra.

Vejamos esse quadro comparativo entre as duas concepções, para facilitar a compreensão:

HOMEM FORA DO MUNDO E SENHOR	HOMEM E MULHER PARTE DO MUNDO
Explora e supera as leis da natureza.	Coopera e facilita as leis da natureza.
Considera-se fora das leis da natureza.	Obedece e considera-se parte da natureza.
Usa a ciência e a técnica para dominar a natureza e superar os seus limites.	Usa para facilitar e favorecer o funcionamento das leis da natureza.
Considera a natureza com os componentes fragmentados, sem interconexão, acha que pode mexer com as matas sem levar em conta as consequências de médio e longo prazo.	Considera a natureza como um todo, um conjunto de componentes interconectados, articulados entre si e que não se pode atingir um só componente.
A ética que usa é a do mercado, imediatista, do lucro, do resultado econômico para quem tem dinheiro para investir.	A ética que usa é a do respeito pelas gerações futuras, os resultados devem ser olhados em relação à comunidade e ao futuro e não só ao presente e ao indivíduo.

HOMEM FORA DO MUNDO E SENHOR	HOMEM E MULHER PARTE DO MUNDO
Extrapola com facilidade o domínio para as próprias pessoas, as mulheres, o pobre, o rural, o excluído.	Trata as outras pessoas, grupos e nações com o mesmo espírito que trata a natureza, cooperando e facilitando a vida.
O modelo de desenvolvimento escolhido não leva em conta o capital ambiental, o custo, as necessidades do meio ambiente.	O modelo escolhido leva em conta o equilíbrio com o meio ambiente, as pessoas do presente e do futuro.
Na política , o meio ambiente, a sustentabilidade e o futuro não entram na agenda como questão prioritária.	Na política , o meio ambiente, a sustentabilidade têm que ser pauta prioritária, porque do seu equilíbrio vai depender a sobrevivência das gerações.
O limite das possibilidades é o homem, o seu interesse, a sua capacidade, a sua criatividade e ousadia.	O limite das possibilidades é a natureza com seus próprios limites que , se respeitados, possibilitam a vida , se não, levam à morte.
Uma mata é vista como possibilidade de ganhar dinheiro vendendo madeira, lenha e carvão , deixando espaço para capim ou soja.	Uma mata é algo mais amplo, espaço de vida, produtora de oxigênio, expressão da biodiversidade, responsável pela manutenção do lençol freático e precisa de tratamento específico.
Um rio é visto como possibilidade de irrigação para agricultura, espaço para facilitar os gastos de quem precisa fazer esgoto, juntar lixo.	Um rio é visto como ambiente de vida, de espécies, que pode ser usado para irrigação, mas tem que levar em conta os cuidados para não ser contaminado.
O investimento econômico é visto como meio de ganhar mais dinheiro.	O investimento é visto como possibilidade de ganhar dinheiro, mas pode ganhar outra coisa tão valiosa quanto o dinheiro, a manutenção da vida no planeta.

LEITURAS E ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Boff, Leonardo, *Saber Cuidar*, Editora Vozes de Petrópolis.

_____, *Ecologia*, Editora Vozes de Petrópolis.

Capra, Fritjop, *O Ponto de mutação*.

_____, *A sabedoria em comum*.

_____, *Alfabetização ecológica*.

Jara, Carlos Júlio, *A sustentabilidade do Desenvolvimento Local*, IICA, 1998.

_____, *As dimensões intangíveis do desenvolvimento*, IICA.

George, James, *Olhando pela terra, o despertar para a Crise Espiritual/Ecológica*, Gaia, 1998.

Schwarz, Walter e Dorothy, *Ecologia: Alternativa para o futuro,* Paz a Terra,1990.

Ana Primavesi, *Manejo Ecológico do Solo, a agricultura em regiões tropicais*, Nobek 1988.

Permaculturapedagogica.blogspot.com do Professor Roberto Mendes.

AS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESCOLAR FORMAL

Texto escrito para aprofundar , com professoras do campo e técnicos em agroecologia, os antecedentes da Educação do Campo – 2011.

Nos movimentos sociais do campo, já existe um Processo Educativo. Além dos Movimentos Sociais (MS), outros grupos também construíram processos educativos: pessoas e instituições, pastorais de diversas igrejas e organizações não governamentais, sindicatos; extensionistas e partidos políticos já desenvolvem há mais de meio século. O objetivo deste texto é identificar esses processos, conhecer como se formam, como constroem seus currículos, seus objetivos, desenvolvem suas articulações, formam seus quadros, avaliam e monitoram seus resultados e como incidem sobre as políticas públicas.

Os processos educativos desenvolvidos pelos Movimentos Sociais (MS) vão orientar o técnico em agroecologia, o extensionista em sua atuação técnica, política, social, pedagógica e a professora do campo. O curso técnico não vai reinventar a roda quando já existe tanta produção anterior. O inovador no curso vai ser exatamente a apropriação desses processos para aplicar na realidade atual, bastante modificada se comparada com a dos últimos 20, 30, 40 anos. É um patrimônio que pertence à humanidade, disponível para quem se interessar. Muitos sujeitos e protagonistas desses processos estão entre nós, nas nossas comunidades, municípios, sindicatos e MS.

A EDUCAÇÃO QUE JÁ EXISTIA NO CAMPO

Em abril de 2012, dia 2 na Paraíba, no município de Sapé, foram celebrados os 50 anos do assassinato do líder das Ligas Camponesas da Paraíba, João Pedro Teixeira. Movimentos sociais, Igrejas, universidades, ONGs, sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras, políticos, governador da Paraíba participaram desse ato de resgate da memória das Ligas Camponesas. E no dia 17, em Pernambuco, a FETAPE – Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Pernambuco, deu início às celebrações dos 50 anos do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Pernambuco, na cidade de Nazaré da Mata, terra natal do líder Euclides Almeida do Nascimento.

Esses dois exemplos ilustram o quanto de memória do campo existe e está para ser conhecida e apropriada por outras gerações. Essa história é ainda mais antiga; mas, para o objetivo do texto, vamos nos ater aos últimos 50 anos. Embutido nas lutas, nas mobilizações, na atuação política, econômica, social, organizativa, nos confrontos e conflitos, encontra-se um processo educativo de formação de pessoas, de grupos, de instituições, ou seja, há uma educação presente desde muito tempo, processos educativos são vividos, desenvolvidos.

Um elemento que aparece na análise desses processos formativos é que não foram e nem são formais, ou seja, não fazem parte do sistema formal de ensino, das escolas, das instâncias públicas, não são coordenados, nem regidos pelo Estado. E ainda, não têm seriação, progressão, avaliação de conhecimentos com provas. Não têm professores nomeados, não têm um calendário oficial para toda uma região. Não têm um currículo predeterminado, nem formatura, nem colação de grau, nem vestibular. No entanto, têm educação, formação.

Por não ter esses elementos visíveis, oficiais, comuns às escolas e às universidades, as pessoas nem percebem que existem. Pensam que educação é só a escolar, a que se processa reconhecida pelo Estado, a que aprova ou desaprova, a que entrega o diploma ou não, a que forma os acadêmicos, que vão cuidar da gestão, dos currículos, do sistema de avaliação.

Enfim, pensam que a educação é só a que está dentro do sistema oficial, pago, remunerado, fiscalizado, com prova, com vestibular, com diploma.

No entanto, existe outro sistema de educação, com outra lógica. Não é o dominante, nem reconhecido e controlado pelo Estado. Porém, também tem currículo, tem conteúdos selecionados ou privilegiados, tem avaliação, tem educadores e educandos, tem formação de professores, tem didática, tem cobrança de resultados. Esse é o sistema aplicado pelos movimentos sociais, pelos sindicatos de trabalhadores, pelas pastorais de igrejas, pelas ONGs, pelas OSCIPs, por entidades da sociedade civil organizada desde muito tempo atrás.

Esse processo vem sendo desenvolvido também nas cidades. É aplicado para desenvolver e educar crianças, jovens, mulheres, operários, agricultores, aposentados, favelados, sem terra, sem teto, carentes, meninos e meninas de rua, catadores de lixo, comerciantes, sindicalistas, cooperados, membros de igrejas, de partidos ou de tendências partidárias, arte-educadores, artistas, técnicos e diversos profissionais. Enfim, uma gama de pessoas, sujeitos sociais importantes, protagonistas das mudanças inovadoras na sociedade.

Para facilitar a compreensão, vamos partir de três relatos e, dentro deles, identificar as etapas do processo educativo, ou seja, a educação que eles aplicam, para entender melhor a educação que vamos aplicar no campo ou na sociedade como técnicos em agroecologia, como extensionista, como educador ou educadora do campo.

PRIMEIRO RELATO - O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE - MEB

No início da década de 60, o analfabetismo era uma vergonha nacional. Para alfabetizar os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, não havia escola que coubesse, não havia professores suficientes, não havia uma pedagogia de alfabetização para adultos, o que havia era para criança. Tão pouco interessava às classes dominantes e dirigentes

da época. O jeito foi apelar para um modo não formal para alfabetizar multidões, parecido, mas também diferente do que se fazia com a escola.

A Igreja Católica, através de seus bispos, criou o MEB – Movimento de Educação de Base e passou a usar a estratégia do rádio como meio e instrumento de educação. Foi necessário montar todo um esquema de formação de educadores para apresentar os programas de rádio, para monitorar o aprendizado dos grupos, dos monitores de base para organizar os grupos. Pois esse pessoal e essa função não existiam ainda. Foi preciso uma mobilização para identificar educandos, formadores, professores, monitores, espaços, emissoras de rádio.

Como esse processo não era oficial, formal, era difícil de estabelecer, de ser reconhecido e financiado pelo Estado. Encontrou muita resistência das classes conservadoras, dos donos de engenho, dos fazendeiros. Foi preciso criar estratégias para se firmar, para se justificar diante da sociedade. Precisaram construir argumentos para defender esse direito ao estudo; pois, na cultura vigente da época, era comum pensar que para ser agricultor, cortador de cana, não precisava saber ler. Precisavam argumentos para convencer jovens e adultos a estudar.

Quando o processo iniciou, sentiu necessidade de uma pedagogia e de uma didática especial para atender a esse novo público, que não era a mesma coisa que ensinar a crianças nas escolas. Era necessário um sistema de avaliação diferente do da escola. Tiveram que pensar outros objetivos para os trabalhadores do campo, os assalariados, diferentes dos que eram apresentados para as crianças nas escolas. Para pensar objetivos, foi necessário mexer com os valores, a filosofia, as concepções de sociedade.

Era um mutirão nacional à procura dessas necessidades. O interesse pela alfabetização dos adultos, para vencer a dívida histórica, foi além da Igreja, ganhou espaço entre os universitários, os movimentos da Ação Católica que eram fortes na época, os grupos políticos que queriam mudança na sociedade, os sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras que estavam se formando. Paulo Freire surge com outros autores, mostrando que a alfabetização não deveria ser só para ler as letras, como também para ler a realidade, o mundo, as relações.

livro Filosofia da Educacao do Campo.indd 76 05/08/2015 15:45:24

As pessoas envolvidas foram tomando consciência de que precisavam de outra filosofia para dar conta da nova situação criada. A sociedade vigente não comportaria trabalhadores e trabalhadoras conscientes de seus direitos, mulheres conscientes de sua identidade, oprimidos conscientes de sua opressão. Só a alfabetização das letras era insuficiente para tal desafio. Era uma bola de neve. Além de pensar todo o procedimento da alfabetização, foram sentindo necessidade de repensar a sociedade, os direitos humanos, as classes sociais.

Os gestores do MEB foram sentindo necessidade de formar novos profissionais para essa tarefa, uma vez que as pessoas que exerciam essa função não tinham sido formadas antes com a filosofia, a didática, os conhecimentos exigidos pelos novos desafios. Foi criado todo um sistema de formação de monitores sob a responsabilidade das equipes diocesanas, e de formação dessas equipes pela equipe nacional. Era uma formação continuada e em serviço, com conteúdos específicos, escolhidos pelos formadores e desenvolvidos com os grupos.

Esse movimento, à medida que tomava dimensão regional e nacional, foi sentindo a necessidade de pensar formas de avaliação dos alunos , dos educadores e dos formadores. Não faziam provas como na escola, mas desenvolveram vários outros meios de avaliar o desempenho e a aprendizagem. Quem mais se desenvolvia numa equipe diocesana era convidado para fazer parte da equipe estadual, quem se desenvolvida na equipe estadual era convidado para fazer parte da equipe regional ou nacional.

Não era um MEC, nem uma Secretaria Estadual ou Municipal de Educação;porém, criou um sistema de avaliação, selecionou conteúdos, aplicou didática, com produção de programas de rádio, livros, cartilhas. Fez supervisão pedagógica. Construiu um conjunto de valores, de conhecimentos, de relações novas, capazes de dar conta de toda uma demanda que vinha surgindo. Criou um regime de financiamento e estruturas de comunicação. Fazia autocrítica em todos os níveis, e todos os envolvidos eram avaliados uns pelos demais

Nessa época, foram construídas importantes emissoras de rá-

dio, que ainda hoje são referências no Nordeste, como escritórios foram montados em todas as dioceses para atender ao sistema de ensino e aprendizagem do MEB. É importante reconhecer a existência desse sistema em um ambiente não formal, nem escolar, nem estatal. Concluindo, pode-se ver que muitas coisas do sistema formal existem nesse sistema dos MS; porém, com muitas diferenças.

SEGUNDO RELATO - O MOVIMENTO SINDICAL DE TRABALHADORES E TRABALHADORAS RURAIS

Uma das lideranças homenageadas na comemoração dos 50 anos da FETAPE, em Nazaré da Mata, cidade da Zona da Mata Norte de Pernambuco, foi Euclides Almeida do Nascimento. Sem dúvida nenhuma, a liderança sindical rural mais significativa até hoje do movimento sindical em PE. Foi fundador do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Nazaré e da FETAPE, que a dirigiu e onde permaneceu assessor até os últimos dias de sua vida. Quem o conheceu o admirou pelas suas habilidades de educador.

Foi uma liderança que emergiu no mesmo período do sistema MEB. Morava em pequena propriedade, rodeada por engenhos de cana-de-açúcar. Quando começou a se indignar com a situação dos trabalhadores e trabalhadoras dos engenhos, precisou reuni-los, conversar, discutir a situação, mobilizá-los. Não existia ainda sindicato, e as Ligas Camponesas começavam a surgir no estado. Não havia salário, nem nenhum direito hoje gozado pelo trabalhador rural e agricultor: aposentadoria, auxílio-doença, maternidade, décimo terceiro; portanto, ele começou a perceber direitos que eram negados e uma situação indesejada que precisava ser mudada.

Reunir trabalhadores dos engenhos para pensar em seus direitos, nessa época, era um risco. O que hoje é comum (até o governo convoca e reúne os agricultores); mas, na época, era arriscado. Euclides, diante do que julgou como direito e como missão em sua vida, viu-se obriga-

do a descobrir estratégias para falar aos companheiros que viviam uma situação particular de opressão e de medo. Entre essas, uma foi marcar a reunião em sua casa, pois nos engenhos era impossível. Marcavam reunião à noite ou aos domingos.

Quando os senhores dos engenhos souberam, começaram a ameaçar botar fogo na sua casa e atacar o grupo. Entre sua casa e o armazém de guardar material, havia um sapotizeiro com grande copa. Um grupo ficava em cima do sapotizeiro, escondido na copa e bem armado, e o outro maior fazia a reunião no armazém. Qualquer tentativa de ataque, os de fora protegiam os de dentro. Nessas reuniões, decidia-se o que fazer, como fazer, o que conversar, como sentir o ânimo dos demais e se prestava conta de como foi a semana nos engenhos. Portanto, uma série de didáticas para conquistar a confiança dos demais.

Na época, Euclides nunca tinha visto ou ouvido falar de educação fora da escola, de conteúdo curricular, de didática, de prática pedagógica, de avaliação. O que ele vivia era um desafio concreto de reunir companheiros numa situação difícil e que, para isso, teria de ser muito vivo e inteligente; se não, iria botar o trabalho a perder. Ele também percebeu que sozinho não conseguiria alcançar o objetivo pretendido. Era preciso que os moradores dos engenhos assumissem como protagonistas as ações encaminhadas nas reuniões.

Para isso, Euclides teve que desenvolver todo um trabalho de convencimento, de argumentação, de encorajamento, para que os companheiros passassem a acreditar no direito que tinham, na capacidade de falar do que precisavam, no conhecimento do direito que a lei poderia garantir. Sentiu necessidade de se basear em princípios e crenças que dessem força aos companheiros. Na época, a principal reivindicação era o salário que não existia. O senhor do engenho pagava como cada um entendia e pelo costume do tempo. Para dar sequência ao trabalho, foi sentindo a necessidade de escolher delegados de base nos engenhos.

Os delegados eram lideranças com a tarefa de animar seus companheiros, ou seja, o que Euclides fazia no conjunto com as lideranças, os delegados deveriam fazer nos engenhos com suas bases. Para isso,

Euclides sentiu necessidade de formar companheiros e, para isso, sentiu necessidade de selecionar alguns temas mais significativos para desenvolver com eles, de forma que lhes proporcionassem mais coragem, habilidade, confiança, conhecimento , pudessem alcançar o objetivo de fundar o sindicato e conseguir o salário mínimo definido em lei.

Sem saber, de forma espontânea, Euclides começou a criar um currículo, com conteúdos selecionados, que fossem significativos para conseguir o objetivo que queriam. Para discutir esses conteúdos de forma que fossem apropriados para os companheiros, ele se viu impulsionado a criar estratégias, jeitos, formas didáticas que teriam de ser bem pensadas, sob pena de os companheiros serem presos, perseguidos, e do trabalho não vingar. É o que na escola chama-se de didática, de técnicas e dinâmicas de ensino-aprendizagem.

Nas reuniões sucessivas, Euclides precisava saber com os companheiros se as estratégias usadas nos engenhos deram certo. Em um engenho dava certo, em outro não, em outro dava mais ou menos. Por que em um deu certo e em outro não? Assim, faziam a autocrítica de suas ações. Os companheiros opinavam sobre a ação do outro, assim faziam uma heteroavaliação. Sem perceber, Euclides estava iniciando um processo de avaliação. Enfim, desenvolvia uma metodologia de ensino que se chamou Educação Sindical.

Vizinho ao município de Nazaré, outro líder também homenageado na celebração dos 50 anos, ainda vivo, José Francisco da Silva, desenvolvia ação semelhante à de Euclides no município de Vicência. No município de São Lourenço, outro líder, Agápito, também fazia o mesmo; em Carpina, Severino da Luz fazia algo parecido. A ação desses líderes e de outros transcendeu os municípios da Mata Norte e sentiram a necessidade de criar a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura de Pernambuco – FETAPE.

Euclides foi ser dirigente da FETAPE, e esta com outros companheiros de outros estados que tiveram percurso semelhante criaram a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, e José Francisco foi ser seu dirigente. Com a continuação desse movi-

mento, foi se estruturando um grande movimento nacional com um sistema interno de educação para formar seus quadros, para conhecer e diagnosticar a realidade do campo, para avaliar o desempenho de seus membros e os resultados alcançados pelo movimento.

Enfim, construíram todo um sistema de formação de quadros. Não fosse esse processo formativo, o movimento não teria suportado a pressão dos governos militares. Esse sistema é de educação; porém, não passou pelas escolas, nem pelo currículo escolar, nem foi financiado pelo governo, nem regulamentado por ele, não teve vestibular. No entanto, tem currículo, tem conteúdos apropriados e privilegiados, tem didática, tem avaliação constante, tem estrutura nacional, regional e estadual. Agora já tem uma escola própria.

Se passarmos a observar a história de outros movimentos populares e sociais do campo, vamos observar os mesmos passos, com conotações específicas da época, do desafio enfrentado, da região geográfica; todos, porém, com um esquema educacional muito parecido. Todos os movimentos sociais populares do campo desenvolveram uma metodologia de formação de quadros, de lideranças, de participantes. Todos beberam elementos comuns, das mesmas fontes teóricas ou de fontes que dialogavam entre si.

Alguns movimentos sistematizaram mais, outros menos. Alguns investiram mais nos meios, outros mais nos conteúdos, outros mais nas estratégias. Os que não fizeram esses passos, nem desenvolveram sistemas de formação de quadros, ficaram pelo caminho, não transcenderam a época, a região e não se firmaram na história, nem foram além de seus objetivos imediatos. Quando dizemos que já existia uma educação, referimo-nos a esse processo, que vamos detalhar bem mais ao longo deste capítulo.

Quase todos esses movimentos hoje têm livros, teses de mestrado e doutorado. Mas muito poderia ainda ser escrito e resgatado, sobretudo, a partir do testemunho oral e escrito de protagonistas que estão vivos. É urgente a construção da memória dos movimentos sociais do campo. O "Dicionário de Educação do Campo", recém-publicado, traz informações preciosas sobre os movimentos sociais do campo.

TERCEIRO RELATO - O MOVIMENTO DE EVANGELIZAÇÃO DE RECIFE - PE

Vejamos em outros movimentos a mesma tendência. O autor deste texto, em 1970, começou a trabalhar com Dom Hélder Câmara, Arcebispo de Olinda e Recife, no Movimento de Evangelização Encontro de Irmãos. Esse movimento havia sido fundado em março de 1969, com a equipe de catequese formada, entre outras pessoas, por João Francisco de Souza, que se tornou depois autor de vários livros sobre educação , diretor do Centro de Educação da UFPE e muito conhecido nos meios educacionais brasileiros e América Latina.

Outro membro era Edla Soares, que se tornou membro do Conselho Estadual e Nacional de Educação e foi autora do parecer sobre a Educação do Campo, que deu origem à Resolução de abril de 2002 sobre "As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo", que se tornou o grande marco da Educação do Campo. Eu havia chegado da Europa, depois de três anos ausente do Brasil, e tive a sorte de entrar nessa equipe, que me introduziu de volta ao Brasil e tinha um assessor do porte do Padre Roberto Etave e um dirigente do porte de Dom Hélder Câmara.

A equipe tinha a responsabilidade de fazer a formação dos monitores dos grupos de evangelização que se formavam nos bairros, sítios e engenhos. Esses grupos escutavam a palavra de Dom Hélder em um programa da Rádio Olinda, transmitido todas as segundas-feiras à noite. Em cada grupo havia um ou mais monitores para conduzir o debate a partir da palavra de Dom Hélder, de um texto bíblico e de um fato da vida real. As tarefas dessa equipe, entre outras, era a de capacitar e formar os monitores.

Para isso, a equipe criou uma série de instrumentos didáticos de formação: programa diário na Rádio Olinda, de 10 minutos, antes da Voz do Brasil, boletim mensal com roteiros para os debates e notícias dos grupos, treinamentos cada domingo em um setor dos bairros da região metropolitana de Recife ou da área rural, visita aos grupos em

funcionamento e a realização de um ou dois conselhos por ano, com representação desses grupos. Ou seja, tivemos que montar toda uma estrutura de educação, um sistema de ensino não formal.

Para esse fim, tivemos que desenvolver um conjunto de conteúdos, selecionar os que mais se adequavam à necessidade dos grupos. Era diversificado e exigia muita preparação e estudo da equipe. Ao longo dos sete anos que passei nessa equipe, os conteúdos variavam de acordo com a evolução dos monitores e grupos. Havia um processo de escolha como na construção de qualquer currículo, seja escolar formal ou não formal. Éramos todos jovens e entusiasmados com essas responsabilidades.

Escolher os conteúdos implicava em saber quais eram as necessidades dos formandos. Mas, para pensar os conteúdos, debruçávamos sobre os objetivos a serem alcançados pelos monitores , participantes e por nós, ou seja, pelo conjunto. Por exemplo, no início, a demanda maior era para aprender a falar em público. Muitos não tinham boa leitura e pensavam que não saberiam falar. O conteúdo então era dinâmica de grupo para superar o medo: iniciar, desenvolver e concluir um debate.

Outra época, era conhecer mais e melhor a bíblia, o conteúdo era estudar a bíblia, conhecer o contexto na qual foi escrita, identificar as ações de Jesus no evangelho, explicitar os gêneros literários de um discurso, de uma parábola, de um milagre etc. Outro tempo, eles queriam aprender mais como a realidade pode ser lida à luz do evangelho, como levar o grupo a uma ação concreta na comunidade local, a resolver problemas vividos pelos moradores. O conteúdo era sobre mobilização social, pesquisa, análise dos dados da pesquisa, planejamento, avaliação.

Os conteúdos variavam de acordo com o nível do grupo. Por exemplo, no Município de Igarassu, sítio Engenho Novo, o problema era de Reforma Agrária. Os donos das terras queriam expulsar moradores com muitos anos na terra, o conteúdo era sobre direitos e direito à terra. Em Recife, houve ,com as cheias e a construção de estradas , a expulsão de muitas famílias, o conteúdo era a defesa de seus direitos, a mobilização social para as famílias aprenderem a se defender, vencer o

medo, juntar-se, avaliar as ações, planejar as próximas etapas e se inspirar no evangelho.

Para passar e estudar esses conteúdos com as lideranças e essas com os participantes dos grupos, tivemos que discutir muitas estratégias didáticas. Era um tempo de repressão, sem liberdade, éramos vigiados. Se a didática não fosse bem escolhida, poderíamos dissolver o grupo, atrair a repressão, as pessoas abandonarem. Para isso, usávamos muitas dinâmicas de grupo, narração de história, dramatização de casos, cantos, poesias, debate em grupo, plenárias, júri simulado, jogos e brincadeiras. Na escola formal, chamam essas dinâmicas de didática. Eram sempre momentos descontraídos, mesmo diante de questões perigosas.

Retornando das capacitações, a equipe se avaliava, descrevia os resultados alcançados, como tinha sido a avaliação pelos participantes, o que tinha avançado, o que não, qual era o clima do grupo. Havia sempre uma autocrítica, os membros da equipe colocavam seus limites, suas dificuldades, e essa autocritica ou autoavaliação era complementada pela avaliação dos demais. Esse duplo movimento é que permitia um avanço contínuo da prática e da teoria. Os avanços e os limites tornavam-se conteúdos das novas capacitações, dos programas de rádio, do boletim. Era nosso Sistema de Avaliação.

Em síntese, desenvolvemos todo um sistema educativo, com metodologia, conteúdos, didática, ações concretas, princípios filosóficos; inclusive, com fundamentação bíblica, jurídica, histórica, política. Os grupos foram dando origem a outros que se especializavam. Em 1971, organizou-se o setor jovem, que mais tarde contribuiu com a formação da Pastoral da Juventude Popular; em 1972, foi a vez do setor rural; em 1973, foi a vez do Movimento das Crianças, que fortaleceu o MAC – Movimento Amigo das Crianças, hoje Movimento de Adolescentes e Crianças.

E assim, outros como os deficientes físicos, as empregadas domésticas, os operários da indústria; dentro da categoria dos operários, os grupos de tecelões, metalúrgicos sentiam necessidade de se estruturar à parte, com suas demandas específicas. Com o avanço da democracia, algumas lideranças entraram nos sindicatos, na política partidária, nos movimen-

tos de saúde alternativa, fitoterapia, agricultura orgânica, ambientalista, de gênero, raça e etnia, de arte e cultura, de bairros, sem terra e sem teto, de escolas comunitárias e criação de entidades, como ONGs.

CONCLUSÃO SOBRE OS TRÊS EXEMPLOS

Esses três relatos, do MEB, da FETAPE, do Encontro de Irmãos, são apenas ilustrações rápidas de uma infinidade de vivências e experiências. Cada movimento social que nascia, cada ONG que se criava, cada ação mobilizadora que se conduzia, havia uma pedagogia implícita, embutida, estruturando os passos de uma ação. Há também embutido um projeto de sociedade e um conjunto de princípios, de opções éticas responsáveis por uma metodologia que é aplicada ou de forma consciente, explícita, ou de forma oculta, não verbalizada nem sistematizada.

Essa educação é conhecida pelo nome de Educação Popular. Ela tem sido sistematizada, avaliada, teorizada por inúmeros autores. De forma muito especial, foi desenvolvida na América Latina, mas é aplicada também em outros continentes. Tornou-se uma Teoria da Educação. Paulo Freire é um dos seus principais teóricos reconhecido mundialmente. Em cada MS que for estudado, vamos observar esses elementos que compõem a Educação Popular, que é o sistema de educação usado pelos movimentos sociais.

A Educação Popular, que antes era usada só nos ambientes não formais de educação, passou por várias situações históricas distintas. Houve época em que ela foi perseguida e temida pelo Estado e pelos governos. Com os resultados alcançados e com o avanço dos MS, o Estado passou a respeitar mais. Com o Governo Lula, a Educação Popular passou a inspirar ações governamentais de ministérios, secretarias, programas, projetos. Muitas lideranças que desenvolviam a Educação Popular passaram a fazer parte do Governo, inclusive o próprio presidente Lula.

Lula teve toda sua formação dentro da Educação Popular (EP). Ele mostrou que a Educação Popular possibilita formar lideranças até

para funções de presidente. Muitos deputados federais, estaduais e vereadores também tiveram sua formação nos MS, na EP. A EP passou a inspirar políticas públicas de segurança alimentar e nutricional, de combate à fome, de desenvolvimento territorial, de economia solidária, de igualdade racial, de ação social, saúde, de agricultura, de ATER (Assistência Técnica e Extensão Rural), entre outras.

Passou, sobretudo, a inspirar a Educação do Campo, que ganhou status de Política Pública, mas que se restringiu só a programas e projetos. Não interagiu com as escolas, a não ser em alguns programas. O SERTA, nascido e desenvolvido dentro da EP, fez a síntese entre essa e a Educação Formal. No curso técnico, desenvolve o sistema de Educação Popular, interagindo com os elementos formais, como a certificação, a avaliação com notas, o diário de classe, o diploma, currículo por disciplina e área de conhecimento, as chamadas com presença e falta, professores formados na academia, prestação de contas junto à Secretaria Estadual de Educação.

É comum a formação profissional inspirar-se apenas nos elementos da Educação Formal. O SERTA tem esse diferencial em ter construído um curso técnico baseado no sistema da Educação Popular, na definição dos princípios e valores, no currículo, nos conteúdos, nas didáticas, nos objetivos da formação, nas práticas agroecológicas, nas avaliações, na priorização das pessoas, no estudo da realidade, na mobilização social, nas ações concretas na propriedade e comunidade, no estudo do direito, da cidadania, no respeito à subjetividade, na valorização da convivência, no protagonismo dos educandos. Tudo isso hoje interagindo com os elementos da Educação Formal. É a proposta que o SERTA chama de PEADS – Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável.[8]

8. O próprio Governo Federal chegou a publicar o "Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas", através da Secretaria Nacional de Articulação Social, documento que faz uma síntese do que seja a Educação Popular na compreensão dos que hoje compõem o governo.

COMPREENDENDO MAIS E MELHOR AS MUDANÇAS NO CAMPO E DO CAMPO

Os movimentos sociais no e do campo, como os urbanos, nascem sempre diante de um Direito Negado ou de uma Necessidade Sentida. Ou seja, diante de uma Situação Indesejada que leva as pessoas a se mobilizarem, organizarem-se para transformar em uma Situação Desejada. O objetivo deste texto é situar como o capitalismo penetrou no campo, e as transformações que provocou. É um texto que funciona como um cenário ou um pano de fundo para entender o campo de hoje e os movimentos sociais que nele atuam. Foi escrito a partir de uma vivência pessoal. Em vez de explicar de forma abstrata, o texto relata a história do autor que, por sua vez, retrata a de muitos leitores, senão a mesma história, situações parecidas.

O QUE VIVENCIEI

Nasci em 1942, filho e neto de senhor de engenho, no município de Nazaré da Mata, Zona da Mata Norte de Pernambuco. Nos primeiros anos da minha infância, meu pai perdeu essa condição e veio morar na cidade. Sou o décimo segundo filho. Quando minha irmã e meu irmão mais velhos se casaram, eu ainda era criança, casaram-se com filhos de senhor de engenho, respectivamente engenho Pagi em Vicência, e Aurora em São Vicente Férrer, ambos no Vale do Siriji, região das mais férteis da Zona da Mata de PE. Convivia muito com minha irmã mais velha e, nas férias, saía de casa no primeiro dia e voltava no último para viver no engenho. Minha irmã Letícia casou com Odon de Oliveira Mota, herdeiro com mais outros dois irmãos do engenho Pagi. Como era nesse tempo a vida na Zona da Mata e minha relação com ela?

AS FRUTEIRAS

O que mais me atraía era a abundância das frutas. Atrás da casa-grande, havia um sítio com todas as variedades da região. Além desse, havia mais dois só de manga com coqueiro e dois só de caju. Os dois de manga eram cortados pelo rio, com trechos profundos, que cobriam até dois adultos em pé. A gente passava o dia todo por lá. Na safra do caju, formavam-se grupos de meninos para juntar castanha. Meu cunhado todo ano plantava muita castanha. Uma das mais comoventes recordações da minha primeira infância eram as estradas ensombradas e enlameadas de cajá e caju, por onde meu pai me carregava na maçaneta da sela do cavalo.

AS COLHEITAS

Outra grande paixão era colher os produtos com o empregado, chamado José Gamela. Apanhar macaxeira, a gente ia de jumento. Eu adorava, porque ele me punha na cangalha e ia a pé. Macaxeira, inhame, apanhava-se no caçuá, tamanha era a abundância dessas coisas. Milho verde era de carga. Faziam-se as comidas nos tachos grandes de cobre, e a palha era para os animais.

AS PESCARIAS

Tempo de Quaresma era uma festa. A pescaria no rio e nos açudes era uma farra. Um mundaréu de gente de tarrafa, de jereré, de rede. Os mais atrevidos arrancavam com a mão pitu e acari das locas, eram grandes! A caçada era outra delícia: rolinha, nambu, tatu, preá.

AS CASAS DE FARINHA

As casas de farinha viviam sempre em festa, de inverno a verão, não faltava gente fazendo farinha e a meninada sempre em redor, ora

atrapalhando quem trabalhava, ora dando uma mãozinha na raspa da mandioca.

AS MATAS

Da casa de minha irmã para a do meu irmão, havia matas de até 6 km. Os adultos não deixavam os menores atravessar. Contavam-se muitas histórias de caipora, de anjo que chorava para ser batizado, de comadre florzinha, que deixava a gente sem coragem de entrar nas matas. No tempo da floração do pau-d'arco, era aquele amarelão no verde da mata.

MEUS AMIGOS DA INFÂNCIA

Meus colegas eram os filhos dos moradores do engenho, que viviam em sítios cobertos de fruteiras de todo tipo. Tempo de São João, todo mundo tinha milho e feijão verdes. Batata, macaxeira, inhame, jerimum eram abundantes. Vez por outra, uma vaquinha, um animal de montaria, cabra, ovelha, peru, guiné e galinha. Numa área de 160 hectares, havia uma média de 30 famílias de moradores, só na parte do meu cunhado. Além dos que trabalhavam no engenho, havia os foreiros e as pequenas propriedades por perto.

OS ANIMAIS

O cercado dos animais era outra distração da meninada. Além do cercado grande, havia uma ou duas áreas grandes, chamadas de "solta", onde se pastoreava o gado. Havia uma enorme plantação de capim. Ir para o corte de cana acompanhar os carreiros e os cambiteiros era uma satisfação. No final da manhã ou da tarde, os carros voltavam cheios de olhos de cana para o gado. Vigiar o touro, o jumento e o cavalo cruzando com as fêmeas era uma alegria para a meninada.

A OLARIA

Outro lugar gostoso era a olaria. Meu cunhado sempre fazia tijolo para vender, o primeiro Chevrolet velho e usado que adquiriu foi para transportar tijolo, mais do que cana. Fazer boi de barro, tijolinho de caixa de fósforos, construir cercados de miniatura com a casa do engenho, os tachos de mel, os carros de boi era sempre um lugar de criatividade e alegria.

A FAMÍLIA

Não obstante toda essa diversidade de coisas, de produtos, meu cunhado não apresentava sinais de riqueza. Possuiu um jeep velho eternamente se quebrando, e ele mesmo consertando. Depois trocou por um Chevrolet nas mesmas condições. Tinha uma casa simples em Vicência, para estudo dos filhos. Gostava de trabalhar, pegar numa enxada, numa picareta, abrir uma valeta. Era bem diferente do irmão, do cunhado e dos demais senhores de engenho. Esse mundo foi o que eu conheci na Zona da Mata.

AS GRANDES MUDANÇAS OPERADAS NA ZONA DA MATA

No período de 1960 - 1966, fazendo curso universitário, encontrando outras ocupações para as férias, passei a ir raramente, e por poucos dias, aos locais da minha infância. Era um período em que os conflitos começaram a " pipocar". Havia muito medo das Ligas Camponesas por parte dos senhores de engenho e por parte da Igreja. Esta, por sua vez, passou a ajudar na formação dos sindicatos, que também deixavam temerosos os senhores de engenho.

Incêndio de canavial, na época, era a coisa mais temida do mundo. Dizia-se que eram os comunistas e os sindicalistas. Para os proprietários, era tudo uma coisa só. Passou-se a falar de salário mínimo, um horror também. Para os donos dos engenhos, parecia o fim do mundo a ideia de salário mínimo do tempo do governador Miguel Arraes. Todos diziam não poder pagar, que era um absurdo, pois os trabalhadores já moravam nos sítios dos engenhos, só trabalhavam alguns dias por semana. Para ser salário, teriam que trabalhar a semana inteira. Tinham que ter renda para pagar. E como seria possível ter renda com tão pouca cana!?

Passou-se a exigir salário mínimo para os trabalhadores da cana. Os bancos emprestavam dinheiro. Eu ia poucas vezes à cidade de Nazaré da Mata e muito raramente ao engenho. Escutava sempre o " chororô". Uma das coisas que deixava os fornecedores de cana irritados era que os trabalhadores, agora assalariados, vinham para feira e voltavam de carro e jeep de praça, para levar a feira em casa. Não precisavam de carro do dono, nem de trator. Não deviam mais favor, e isso era sentido como um desaforo. A feira de Nazaré aumentou muito, matavam-se antes do salário 17 bois por semana, passou-se para 43. A praça de carro, o comércio, as escolas, as construções cresceram e até a prostituição.

O golpe militar de 64 foi um alívio para os plantadores de cana. Em Nazaré, Paulo Guerra, vice de Arraes, após o mesmo ser deposto, assumiu o governo e construiu logo um quartel da polícia militar para acalmar os ânimos dos proprietários. Em 1966, fui estudar na Europa e voltei no início de 1970. Encontrei meu cunhado com terreno na praia, apartamento em Recife, carro novo do ano, caminhão novo, trator, kit de irrigação. Perguntei uma vez à família:

– O que foi que houve? Vocês não saíam do canto em matéria de dinheiro e carro, depois viviam chorando que a cana iria piorar com o salário. Agora vejo vocês com tudo isso. O que aconteceu?

A conversa foi longe:

– Foi o banco. O gerente do banco não deixava Odon quieto, só vivia aqui, atrás de emprestar dinheiro. Odon foi o último a fazer empréstimo para essas coisas. Tirava só para pagar os salários.

De fato, ele tinha o maior medo do mundo de dever dinheiro. A essas alturas, todo senhor de engenho tinha dado um grande salto econômico nas suas vidas. Minha sobrinha falava:

– Mas, tio, quem não queria um negócio deste? Para pagar em 20 anos, em 25, com 5 de carência?!

Depois de 7 anos de trabalho em Recife, em 1978 fui morar em Petrolina; em 83, soube que meu cunhado estava muito doente, havia sido internado em hospital psiquiátrico, vivia sob acompanhamento médico. As conversas dele eram sem nexo, passava a vida a fazer conta das dívidas que tinha com o banco. Na segunda feira de Páscoa, de 1984, outra irmã me telefona:

– Meu irmão, tenho uma notícia triste para a família.

– O que houve com mamãe? – perguntei logo.

– Não foi com ela, foi com Odon. Suicidou-se com um tiro na cabeça.

POR QUE CONTAR ESSA HISTÓRIA TÃO FAMILIAR E PESSOAL?

Queria trazer um depoimento sobre uma forma diferente de produzir conhecimento e de estudar a realidade. Com essa forma de estudar, eu reportei à minha infância, aos meus sonhos, às minhas brincadeiras, às amizades, às convivências, aos banhos de rio, às caçadas, às pescarias. Mexeu com meus sentimentos. Para mim foi uma luz, um brilho. Passei a fazer ligação entre as coisas que aconteciam. Entendi não só com o intelecto, porque os sítios de manga desapareceram. Foi para dar lugar à cana, que precisava aumentar a área de plantio.

Entendi por que minha família não plantava mais a macaxeira, o inhame, o milho e o feijão. Era mais barato comprar e usar as terras só com cana. Por que os cajueiros e os cajás desapareceram das estradas? Faziam sombra sobre a cana e diminuíam a produção. Entendi melhor por que desapareceram os sítios dos moradores e as casas de farinha. A área era pequena para o plantio de cana. Assim, não conseguiriam

pagar ao banco. Os sítios dos moradores desapareceram; porém, mesmo assim, ainda achavam a área pequena para a cana, entraram então nas terras dos foreiros. Ainda acharam pouco, entraram nas pequenas propriedades em redor.

A área antiga já não dava, precisava aumentar, crescer, entrar no lugar das matas, dos cercados, dos municípios que antes não produziam. Era preciso chegar até o cume dos montes, aproveitar as ladeiras, porque o mercado estava favorável, o preço da cana era bom , e os custos ainda eram muito baratos. Manter as matas era deixar de ganhar dinheiro. Se você fosse inteligente, você derrubava, vendia a madeira e plantava cana, que rendia mais dinheiro. Foi assim que fizeram alguns parentes dos engenhos. Assim desapareceram as matas , e com elas: as caças, os animais silvestres, os pássaros e as abelhas. Em cada casa, na época, havia criatório de abelha-uruçu ou outras nativas. Desapareceu tudo.

De tudo isso, é claro, eu tinha muita saudade. Fui entendendo melhor por que o rio do engenho, nos lugares que cobriam dois homens em pé, a água virou um pequeno córrego que não alcança mais nem o meu joelho. E mais, tornou-se imprestável para o banho. A derrubada da mata e da vegetação das encostas deixou o solo sem proteção, e as águas carregaram o solo de ladeira a baixo, para depositar no fundo dos rios. Sem água, extinguiu-se o pitu, a acari, a traíra. Fui entendendo melhor por que a cana avançou em Amaragi, Chã Grande, Gravatá, Pombos, Orobó, Bom Jardim, Machados, São Vicente Férrer, municípios até então de tradição agrícola. Precisava aumentar a produção, ganhar mais dinheiro, para poder pagar ao banco e poder tirar mais ainda, para investir mais. Pernambuco ficou pequeno.

Avançou por Alagoas, que também ficou pequeno. Derrubaram todas as suas matas, ocuparam todos os seus tabuleiros. Entrou na Paraíba, Rio Grande do Norte. As terras da Zona da Mata ficaram cansadas. Migraram para o São Francisco, para área irrigada. Depois para Barbalha no Cariri do Ceará, brejo bom, mas só fazia rapadura para sertanejo comer. O Nordeste tornou-se pequeno, procuraram mais terras em Minas, Mato Grosso, Goiás, Maranhão, Pará. Terras novas, férteis, descansadas.

Com a história do meu cunhado e da cana, entendi também a do café e outras tantas relacionadas com o avanço do capitalismo. Começou no litoral de S.Paulo: depois de 30 anos, as terras estavam cansadas, os fazendeiros foram mais para o centro; 30 anos depois estavam outra vez esgotadas as terras. Tem mais terra fértil, vamos para o sul de Minas, vamos para o Oeste, vamos para o Paraná.

Assim é a história da monocultura. Entendi depois a da soja: começou a dar dinheiro, veio o colono, acabou seu gado, seu plantio diversificado, sua junta de boi, seu cavalo baio e encheu de soja sua terra. O negócio deu dinheiro? O banco emprestou? Então, vamos adiante. O Rio Grande do Sul é pequeno, vamos para o Paraná. Desmataram o Oeste e ganharam muito dinheiro. De 1970 a 1980, foram obrigadas a deixar o campo, cem mil famílias de agricultores do Paraná. O Paraná ficou pequeno, entraram para o Mato Grosso, Goiás, os cerrados, a Bahia, o Maranhão, Rondônia.

Poderia ir muito mais longe. Voltando à infância vivida na Zona da Mata, entendi melhor a história do café, da soja, do gado Nelore, que avançou de forma parecida. Entendi os "inchaços" das cidades e de tantos bairros. Entendi o avanço do capitalismo no campo.

Ao capitalismo só interessava o lucro. Se a terra der lucro, o capitalismo investe, planta, desmata, envenena, moderniza o trabalho, mecaniza, ganha produtividade. Não interessa ao capital como vão ficar depois as terras, os solos, a vegetação, os rios, as matas, os animais, os biomas, os moradores, os consumidores.

O negócio é ganhar dinheiro, com lucros cada vez maiores, com custos cada vez menores. A política passa a servir para ampliar os lucros, favorecendo o crédito, a infraestrutura. A academia é colocada a serviço, para facilitar mais ainda o lucro. A pesquisa interessa na medida em que facilita ganhar mais dinheiro. Os candidatos só recebem apoio se for para defender os interesses, para aumentar o lucro.

O capitalismo não tem compromisso com a terra, com a água, com os recursos naturais, com a biodiversidade, com a história das pessoas, com o meio ambiente, com o planeta, com a sustentabilidade das

gerações futuras, com a solidariedade, a justiça, a fraternidade e demais valores. Seu negócio é lucro, é ganhar dinheiro.

Veremos, ao longo da disciplina Introdução à História dos Movimentos Sociais do Campo, o confronto, o conflito, o antagonismo entre esses e o capitalismo, encarnado na figura do agronegócio.

O agronegócio é gerado e ao mesmo tempo alimenta o capitalismo. É a expressão visível, concreta, de um sistema que atua no campo de acordo com suas crenças, suas estratégias e seus objetivos. Forma um sistema, uma cultura, uma maneira de pensar, de agir, de atuar na sociedade, na gestão pública, no crédito, na academia e nas escolas. Cria uma importante filosofia capaz de influenciar o uso da terra, dos recursos naturais, do crédito, do consumo, da propaganda e do voto.

Obs: primeira versão escrita em 1985 – revisado em 2014.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

1. Cada um dar tempo à imaginação e recorda sua história em relação ao campo, relacionando as mudanças que presenciou e sentiu, as consequências.
2. Escrever essa experiência a partir de seus sentimentos, emoções e vivências.
3. Compartilhar com outras pessoas o texto e sua experiência.
4. Ler o livro " Menino de Engenho" de José Lins do Rego.

Obs: Se você for jovem, aproveite para fazer uma entrevista com seus pais e avós sobre como era o campo no tempo da infância e juventude deles.

AS CONCEPÇÕES SOBRE O CAMPO BRASILEIRO

Texto escrito em 2012, para aprofundar com a equipe do SERTA; e revisto em 2014, para estudar com alunos do Curso Técnico em Agroecologia.

Assim como vimos nos textos anteriores, as pessoas interpretam a arte, a educação, a história e a natureza de acordo com o que pensam a respeito, ou seja, conforme sua filosofia de vida. De acordo com as concepções e filosofia, também se comportam, agem, vivem e interpretam a vida. Também acontece com a maneira de ver e interpretar o campo brasileiro. Há pessoas que diante do mesmo cenário têm concepções diferentes, às vezes, até contrárias , antagônicas. Este texto pretende analisar os diversos olhares sobre o campo no Brasil.

O técnico em agroecologia é, sobretudo, o profissional que constrói novos olhares sobre a realidade, a propriedade, a família, o criatório, a arte, a sua história e a da sua terra. Vamos ver neste texto algumas concepções sobre o campo. Possivelmente, algumas dessas já foram concepções assumidas por você, leitor deste texto. O curso será a oportunidade e o momento de você verificar a sua concepção entre estas que vamos apresentar. Algumas são muito parecidas, outras são bem diferentes. Como técnico, você lidará com essas concepções entre as pessoas com quem você convive ou vai trabalhar.

Desde que se iniciou no Brasil a Revolução Verde, os serviços de assistência técnica e extensão rural para modernizar o campo, para mecanizar o trabalho das lavouras, o campo foi associado ao atraso, em contraposição ao progresso, ao desenvolvimento, ao crescimento econômico, ou seja, à modernidade. Dessa cultura, participam lideranças, empresários, profissionais das ciências agrárias, extensionistas, grande parte dos nossos políticos, como também, agricultores familiares e diversos povos do campo (Wanderley, 2009).

É um pensamento que, por ser tão predominante nas pessoas, nas escolas, nas universidades, na mídia, no convívio social, terminou virando cultura, assumida pela população brasileira, como fazendo parte do pensamento geral do povo, dos governantes, dos políticos, dos pobres e dos ricos (Petersen, 2013). A imagem do atraso, do subdesenvolvimento, nas mais diversas mentes, aparece sempre associada ao campo, sobretudo, no nordeste do Brasil. O progresso, o desenvolvimento, foi associado ao agronegócio, à modernização da agricultura, à mecanização, ao crédito, à agroindústria e à cidade. Vejamos algumas destas imagens.

O CABO DA ENXADA

Uma das imagens mais comuns é associar o campo ao "cabo da enxada". Os mais velhos falam e as crianças escutam desde cedo essa ideia. Elas escutam da avó, da tia, da mãe, da madrinha: "Meu filho, estude para ser alguém na vida; se não, você ficará feito seu pai, no cabo da enxada!". Chega à escola, escuta da professora a mesma cantilena. Essa ideia vai para o nível do conhecimento da criança e alcança outro nível mais profundo ainda, que é o do subconsciente. No nível do consciente, uma aprendizagem pode ser esquecida, pois é aprendida pela razão ou intelecto. No nível do inconsciente, é muito mais difícil esquecer (Moura, 2006).

Uma vez, no nível do inconsciente, a ideia ou aprendizagem passa a dominar o comportamento, as atitudes, o estilo de vida das pessoas. Ou seja, essa lição do "cabo da enxada" a criança não esquece mais, reforça na adolescência e consolida na juventude. Ela pode esquecer o que aprendeu de português, de matemática, mas não esquece o que aprendeu sobre o "cabo da enxada". A Professora passa a assumir a responsabilidade de tirar seus alunos do estigma do "cabo da enxada". Quanto mais estudantes ela conseguir tirar do "cabo da enxada", melhor estará cumprindo seu papel de professora.

Os pais sentem-se realizados por verem seus filhos abandonando o caminho do "cabo da enxada" e trilhando outro caminho que não seja a agricultura. Assim, toda educação, tanto a escolar como a de casa, toma como objetivo levar o filho e aluno a sair do campo, do atraso, do "cabo da enxada". Dessa forma, os pais estimulam seus filhos a fazerem curso técnico e universitário na perspectiva de vê-los fora do campo e da agricultura, ou seja, do "cabo da enxada".

Muitas são as razões que explicam esse fenômeno. A enxada foi o instrumento mais usado em toda a história da agricultura. Durante anos, os agricultores que viveram sem direitos, sem previdência social, na velhice, apresentavam sempre sinais de pobreza, de abandono, de que trabalhou tanto "no cabo da enxada" para terminar na velhice sem nada. Gerações sucessivas foram vendo essa situação se perpetuar. A oportunidade de uma velhice saudável no campo veio só a partir dos direitos trabalhista, previdenciário e agrário, conquistados pelos movimentos sociais do campo.

Outros fatores também contribuem para essa associação do campo ao "cabo da enxada": o uso pelos escravos, pelos trabalhadores, pelos negros, pelos pobres e quase nunca pelos senhores. A enxada passou a ser um elemento de identificação de uma categoria social, de uma classe social, assumida tanto pelos que a usaram , como pela sociedade. Ter as mãos calejadas pelo uso da enxada era uma forma do trabalhador se apresentar quando procurava um sítio, um trabalho nos engenhos e nas fazendas. O agricultor, para comprovar que era trabalhador bom, apresentava suas mãos calejadas: "Olha aqui, patrão, para minhas mãos, veja que eu sou trabalhador... que eu sei trabalhar".

A escola foi sendo vista como o contrário da agricultura. Agricultura era o atraso, e a educação escolar era o desenvolvimento, a modernidade. Portanto, nem pensar em dialogar com o atraso, investir no atraso. Há professoras que tremem ao escutar falar em Educação do Campo, pois pensam que seria a volta ao atraso, do qual ela já saiu e não quer mais saber. Quanto mais distante, melhor.

O JECA TATU

Outra associação perversa com o campo foi a de Monteiro Lobato na literatura, e de Mazzaropi no Cinema. O camponês é apresentado como aquele tipo matuto, mal vestido, tímido, que fala uma linguagem diferente da urbana, que segura o chapéu entre as mãos, com a cabeça baixa e é tímido para falar, pois acha que não entende das coisas, que é analfabeto. Monteiro Lobato descreve o caipira de São Paulo nas primeiras décadas do século XX, momento em que o país se defrontava com o impacto da urbanização, da modernização, do sonho, do desenvolvimento.

O Jeca Tatu era o oposto de tudo isso, era o atraso personificado, o acomodado com a pobreza, nem estava aí para nada, não se incomodava com nada e não tinha vontade de mudar. "Não demonstrava fazer planos, nem tão pouco aspirava mudar o mundo" (Rangel, 2011). "O mobiliário cerebral de Jeca, à parte do suculento recheio de superstições, vale o do casebre. O banquinho de três pés, as cuias, o gancho de toucinho, as gamelas, tudo se reedita dentro de seus miolos sob a forma de ideias: são as noções práticas da vida que recebeu do pai e sem mudanças transmitirá aos filhos".

A influência de Monteiro Lobato com o Jeca Tatu foi perversa para o campo. Segundo Rangel: "Antes da criação do Jeca Tatu, a imagem do Caboclo era representada de forma extremamente romântica. Era exaltada a religiosidade, a tradição, mas pouco se falava da vida miserável que os caipiras levavam" (op. cit. p. 63). Inicialmente, Monteiro Lobato julgava o Jeca como responsável pela sua situação. Segundo Rangel, depois ele o vê como vítima.

Monteiro Lobato não escreveu só o que tinha em sua cabeça, ele transmitiu um pensamento da época, uma concepção sobre o habitante do campo, sobre o perfil do camponês. Enfim, é uma concepção de classe social predominante na cultura que concebe a classe dominada e atrasada do campo se reproduzindo na sociedade, emperrando o desenvolvimento.

Uma infinidade de providências foram tomadas pelas lideranças do poder, para modernizar o Jeca Tatu. Era analfabeto, precisava de se alfabetizar; era atrasado, precisava de assistência técnica e extensão rural. Era isolado, precisava integrar-se na sociedade moderna, desenvolvida. Tinha que ser educado para a saúde, para a leitura do código escrito, para o desenvolvimento comunitário, para a assistência social e a extensão rural. A escola, o serviço social, a assistência técnica e a extensão rural foram todas concebidas com a visão de que o camponês é essa figura que precisa aprender a ler, a ser educado, integrado na sociedade e a modernizar sua forma de produzir.

O RETIRANTE DA SECA DO NORDESTE

Outra maneira de pensar o campo é associar à figura do "Retirante Nordestino". Trata-se do quadro pintado e esculpido, pelos artistas populares, da família que foge da seca, da mulher com um filho no colo, outro na barriga, um cachorro ao lado, o homem atrás, tangendo um jumento carregando alguns trecos. Retiram-se para fugir da seca, do sol escaldante, do solo esturricado. Quem não conhece essa figura reproduzida nos bonecos de barro de Caruaru? Quem não conhece a imagem que tenta simbolizar o semiárido por um solo rachado, um mandacaru, um sol escaldante e uma caveira de boi junto?

Para o Nordeste, não é o caipira Jeca Tatu, mas o retirante da seca. A poesia de Patativa do Assaré, divulgada na música de Luiz Gonzaga, "Triste Partida", ilustra muito bem o quadro. O campo é abandonado pela necessidade da sobrevivência. O que ficam são lembranças próximas ou remotas, muitas vezes cantadas nos versos dos nossos poetas populares. Durante muito tempo, essa vem sendo a imagem que a cultura escolheu para representar o semiárido brasileiro no imaginário coletivo. Espaço geográfico de pobreza que deve ser abandonado por quem resolveu buscar oportunidades de progresso. Quem ficou é porque faltou chance ou decisão na vida; embora, como diz a música "Triste Partida",

no norte ou no sul, o migrante continua dominado pelo patrão.

A política nacional se mobilizou para combater a seca, criou o INFOCS (Instituto Nacional de Fomento às Obras Contra a Seca), depois o DNOCS (Departamento Nacional de Obras contra a Seca, que já completou 100 anos) para cuidar do desenvolvimento do semiárido atrasado, sem água, sem oportunidades. Durante muitos anos, essas imagens trágicas, às vezes, foram aproveitadas pelas próprias lideranças políticas nordestinas, para sensibilizar o governo federal, para comover a sociedade para olhar com pena e compaixão. Dessa forma, criou-se a "Indústria da Seca", do "Carro Pipa" , escondiam-se os reais problemas e as alternativas possíveis de mudança.

Essa visão paternalista, assistencialista, que enxerga apenas a pobreza, a miséria, a fragilidade do campo nordestino, não contribuiu para o desenvolvimento da região. Uma vez ou outra se faz uma leitura mais crítica, como diz outra música cantada por Luiz Gonzaga:"Seu Doutor, uma esmola dada a um homem que é são, ou lhe mata de vergonha ou vicia o cidadão". Em 1982, Betinho disse no Seminário sobre o Homem e a Seca no Nordeste, em Caucaia – CE, que o problema no Nordeste não é a "seca e sim a cerca dos latifúndios improdutivos".

O RESTO, A SOBRA, O RESÍDUO, O CAMPO DO IBGE

Outra imagem por onde as pessoas olham para o campo tem sido a maneira como o IBGE classifica o que é rural e o que é urbano. O IBGE, desde o primeiro censo, definiu que o campo era o espaço de quem morava isolado, nos sítios, nas fazendas, nos engenhos, fora de um aglomerado de casas. O urbano era quem morava nos arruados, vilas e cidades, com casas construídas próximas umas das outras. Segundo essa definição de 1937, a população rural diminui a cada década, e o cenário futuro é de que vai acontecer o que aconteceu nos países capitalistas desenvolvidos: quem vai ficar no campo será um resto, um resíduo, uma sobra (Wanderley, 2009). Os gestores públicos estudam e

governam a partir desses dados.

Com essa imagem, a gestão pública em todas as esferas, na hora de distribuir os recursos, planejar os investimentos, vai priorizar quem? É evidente que vai estar a favor da maioria que migrou. E vai ter justificativa para agir dessa forma, pois a maioria está nas cidades. Com esse conceito, muitas escolas têm sido fechadas para serem nucleadas, com o argumento da falta de alunos. Entre investir no campo e no meio urbano, a preferência torna-se evidente pelo urbano, e as justificativas nessa visão são incontestáveis.

As pessoas não querem se identificar com o resto, com o que ficou para trás, com o atraso e o subdesenvolvimento. Acham que assim perdem o trem do progresso, da modernização. Até hoje, 2014, diversos dirigentes da educação no país resistem a implantar a Educação do Campo, mesmo já havendo todos os respaldos legais desde 2002. Pois consideram que a Educação do Campo seja algo para os que estão atrasados, para os jovens que abandonaram a escola, para as escolas multisseriadas, para os jovens e adultos que não conseguiram se escolarizar. Imaginam que, se a Educação do Campo existisse nas escolas municipais, estaduais, poderia ser considerada como atraso na educação.

E isso não é de hoje. O programa dos Centros de Educação Rural – CERU de Pernambuco, todos os dezessete em menos de 10 anos se reduziram a escolas urbanas na década de 80 e 90. Prefeitos que tiveram a oportunidade de construir escolas bonitas, espaçosas, no campo, ouvem comentários da população como se tivessem gastando demais com o meio rural, que o meio rural não precisa de um investimento desse porte.

Imagina-se que foi assim nos países que já se desenvolveram e, portanto, vai ser assim no Brasil. No campo, só vão ficar pouquíssimas pessoas: velhos, pobres, gente que não estudou, que não ousou melhorar de vida; portanto, a sobra, o resíduo que vai acabar um dia. Diante dessa interpretação, qual é o jovem que vai se preparar para ficar no lugar de onde todo mundo está saindo? Essa maneira de ver o campo é perversa em suas consequências.

Nos outros países, a história da migração foi outra. Nos países industrializados, migrava uma pessoa da família, era substituída por uma máquina, a família que ficava produzia ainda mais e com menos esforço. No caso do Brasil, uma pessoa que migra deixa mais trabalho para os que ficaram no campo, pois não entra uma máquina, um investimento ou uma política para compensar o prejuízo de quem saiu.

MEIO RURAL COMO SINÔNIMO DE AGRICULTURA

Outra associação muito comum é a de pensar o campo como espaços só da agricultura e pecuária, sem espaço para outras profissões. Quem quisesse exercer outra profissão teria que abandonar o campo indo para a cidade, imaginando que não teria vez no campo. Identificar-se como rural parecia ser sempre constrangedor, como se fosse uma identificação com o atraso. Isso acontecia (ainda hoje também) com os estudantes que preferem dizer na escola que são do distrito, de um povoado, negando o nome do verdadeiro lugar, sítio, engenho ou fazenda que mora. Com as esposas dos agricultores que preferiam identificarse como dona de casa, costureira, doméstica, professora, do que como agricultora.

A aposentadoria rural superou esse comportamento; porque, quando saiu a aposentadoria, muitas agricultoras estavam sem poder receber, por conta de em seus documentos não constarem a profissão de agricultora. Na prática, essa visão com campo está superada. O campo hoje vive uma contínua e permanente mudança de ambiente, de hábitos, de meios e formas de vida. É multifuncional, com muita gente morando no campo e trabalhando na cidade, o inverso é também verdadeiro. A renda das famílias não é mais unicamente da agricultura. Porém, no imaginário coletivo, o pensamento ainda é de reduzir o campo ao rural, ao agrícola, ao mundo do atraso.

O preconceito contra o campo é velado. Sempre ilustro com o exemplo das comadres que moravam na cidade e ao se encontrarem

uma falou assim: "Meu filho está namorando uma moça do sítio, mas pense que menina limpa e inteligente!". Na cabeça dessa senhora, as meninas do campo, pelo simples fato de serem do campo, não são limpas nem inteligentes. O campo hoje é diversificado, multifacetado, multifuncional, multidimensional. As relações com as cidades mudaram muito nos últimos anos. Há municípios rurais com atividades industriais, de confecção, de agroindústria. Mas essas manifestações não lhes tira o caráter de ser do campo ou ser rural.

É que agora as atividades não são só rurais, agrícolas. São ocupações rurais não agrícolas (ORNA). Só que esse caráter multifuncional, diversificado, não tira a razão de ser do campo, a sua originalidade. Pelo contrário, acrescenta, revela sua capacidade de se adaptar, de se reconstruir e se refazer. Alguns pensam que, por conta dessa diversidade, o campo está desaparecendo e virando urbano, ou rurbano, ou que a cidade vai terminar tomando conta do campo, uma vez que a tecnologia já chegou lá. Ou seja, o campo já se "modernizou", já saiu do atraso. Não tem mais diferença e não tem mais razão de existir. Para as pessoas que pensam assim, também não se justifica pensar em uma educação específica do campo.

Esses avanços tecnológicos e essas mudanças de hábitos não eliminam a identidade do campo. Muito pelo contrário, no Brasil, a identidade do campo, dos agricultores e agricultoras, dos povos das florestas, dos ribeirinhos, dos pescadores, dos assalariados, dos " Povos da Terra e das Águas" nunca foi tão referenciada quanto é hoje. O mesmo com os índios, os quilombolas, os remanescentes de comunidades tradicionais, pois o desenvolvimento hoje só se constrói com a recuperação das identidades.

As Políticas Públicas hoje reconhecem em lei, em estatutos, em programas, as diversas identidades que foram esquecidas, negadas ou não reconhecidas. Quanto mais reconhecimento das identidades, melhor, mais sustentável e verdadeiro é o desenvolvimento. Países, estados e nações que, por uma razão ou outra, perderam a identidade específica do rural, do campo, lamentam essa perda, sentem falta em suas culturas das suas raízes mais profundas e históricas.

livro Filosofia da Educacao do Campo.indd 104 05/08/2015 15:45:26

A MATRIZ IDEOLÓGICA MARXISTA

Há ainda outra concepção sobre o rural e o campesinato que ofusca a compreensão do campo brasileiro. Diferente das anteriores, ela foi alimentada por grupos que se consideraram de vanguarda no pensamento e na política nacional. São grupos que quiseram fazer mudança no país, que atuaram e sonharam com o socialismo, que se comportaram como revolucionários, que formaram partidos de esquerda. Assumiram concepções sobre o campo que se apresentam como avançadas; porém, de consequências perversas para o campo. Convém lembrar que não são apenas os grupos conservadores que alimentam concepções perversas para o campo.

Durante muito tempo, as análises sobre o campesinato brasileiro eram feitas sempre a partir da experiência europeia e da análise marxista ortodoxa (Wanderley, 2009). Partia-se do princípio de que o camponês não faz revolução, quem faz é o operário. O camponês poderia chegar a ser apoio, favorecer, contribuir com uma revolução; mas, seu comportamento seria, na melhor das hipóteses, o de um pequeno burguês conservador. Ele não assumiria o espírito de um revolucionário, por conta de sua própria condição histórica.

Essa análise foi feita levando em conta diversas reações dos camponeses europeus dos séculos passados. Pensava-se que só os operários poderiam liderar uma revolução, por estarem sofrendo as consequências mais imediatas do capitalismo. Eles poderiam formar "consciência de classe" e se constituir como classe para se oporem à exploração capitalista. Segundo essa interpretação, os primeiros países socialistas seriam a Inglaterra e a Alemanha, por terem uma classe operária mais avançada. No entanto, foram a Rússia, na Europa; a China, na Ásia, países com grandes massas camponesas.

Apesar dessa visão de futuro de Marx não ter se confirmado, as análises teóricas permaneceram olhando os agricultores como forças importantes para serem mobilizadas, porém sem capacidade de definir uma mudança social revolucionária. Era uma posição ortodoxa. Mao

Tsé-Tung na China conduziu a revolução contando, sobretudo, com as massas camponesas. Para isso, teve que convencer o partido comunista chinês de que a história e a realidade da China eram outra, diferente da Europeia.

No Brasil, houve grupos que iniciaram mobilização revolucionária no campo em diversos estados do Sul, Nordeste e Sudeste e, a partir dessa análise, abandonaram o campo de onde estavam para atuar nas áreas de assalariados rurais ou urbanos. Estavam convictos de que com os agricultores tinham esgotado as possibilidades de avançar para além do que conseguiram. Ou seja, os agricultores não iriam assumir as mudanças que precisavam ser feitas. Muitas lideranças descobertas no campo migraram com suas energias e capacidade de atuação política para as capitais. Deixaram de investir no campo, ou investiram apenas como apoio.

Um desses grupos relata essa história no livro " Em Busca de Novos Caminhos, Experiências Vividas nos Anos de Chumbo"[9], publicado em 2010, pela Editora Pacartes de Porto Alegre. Os autores e organizadores reavaliaram que essa visão foi um equívoco, uma interpretação do marxismo sem levar em conta que a realidade brasileira tem características bem particulares em relação à história da Europa.

O CAMPO MODERNO DO AGRONEGÓCIO

Outra imagem do campo brasileiro é a do agronegócio: o campo que se modernizou, que se mecanizou, que se informatizou, que participa do mercado internacional, que interfere na balança comercial brasileira. O campo que está na mídia, nas universidades, no mercado, o campo da frente "ruralista" no Congresso Nacional. O campo produtor e consumidor de insumos, integrado com a globalização, que leva a produção nacional aos países consumidores.

9. Carmil Vieira dos Santos ... [et al.]

Motivo de orgulho nacional nas reportagens da mídia escrita e televisionada concebe o campo brasileiro como desenvolvido, tecnificado e profissionalizado, superando a cada ano o seu recorde de produção. Tem ao seu favor o ensino da academia, dos institutos federais de educação, as empresas de pesquisa, a mídia nacional e estrangeira , o capital financeiro investindo sempre mais e as indústrias de insumo e de transformação. Com o peso político e econômico, consegue influenciar as instâncias públicas e a política nacional.

É um campo modernizado, que teve acesso a todas as oportunidades da política oficial, a todas as benesses: crédito, infraestrutura, subsídios, seguro, política de preços, exportação.

Sempre foi o beneficiário e o destinatário das instituições de formação profissional e da academia. Quem se formava, mesmo para técnico agrícola, sonhava colocar seu saber a serviço do agronegócio. Quem pesquisava nos centros de estudo, na Embrapa e nas instituições estaduais, tinha como objeto o fortalecimento do agronegócio. As exceções eram raras e sempre por iniciativa dos indivíduos e nem tanto das instituições.

Esse quadro hoje se altera aos poucos. As maiores inteligências disponibilizaram suas descobertas para o agronegócio. As lideranças do agronegócio tiveram acesso ao poder político, legislativo, executivo e sempre tiveram forte representação no Congresso Nacional e nas Assembleias Legislativas Estaduais, como acesso à mídia. Quando o agronegócio pensa a Educação do Campo, deseja que esta exerça o mesmo papel da academia e da educação convencional, estar ao seu serviço. Preparar "mão de obra" e "cabeça de obra" para o campo moderno, exportador.

CONCLUSÕES

Em qual sentido o estudo dessas concepções sobre o campo brasileiro ajuda na formação do técnico em agroecologia, do extensionista, do Educador Popular? No sentido de entender e compreender as diversas

posturas, comportamentos, culturas, pontos de vista que circulam no imaginário coletivo das populações. Em geral, essas concepções se instalam no inconsciente coletivo ou no subconsciente, no imaginário coletivo, ou nos arquétipos, ou na cultura. Cada corrente de psicologia dá um nome diferente para a mesma realidade. E não no consciente. Uma vez instalada no inconsciente, elas não precisam ser explicitadas, explicadas racionalmente, ou refletidas. Elas permanecem ocultas; porém, determinando o comportamento das pessoas e dos grupos. Passam a compor a "cultura", ou seja, a maneira de agir, de pensar, de fazer, de explicar o campo.

O bom extensionista na sua atuação vai encontrar pessoas e instituições com essas diferentes concepções em relação ao campo. Essas concepções não ajudam os camponeses, nem os sujeitos do campo a se libertarem dessas amarras que estão no seu inconsciente. No entanto, se não se libertam dessas, não conseguem inovar e desenvolver o campo. Precisam reconstruir novas e diferentes concepções. Cada concepção dessa produz nas pessoas determinados comportamentos em relação ao campo. O curso ajudará, com conhecimentos, práticas, valores, tecnologias, a identificar essas concepções que permeiam a nossa cultura.

Para compreender melhor, verifique em seu entorno, primeiro da família, depois de outras pessoas, e da comunidade com quais concepções elas atuam. Algumas perguntas podem ajudar neste exercício.

- Comece por você mesmo: Alguma vez você já assumiu algumas dessas concepções?
  Já pensou que deveria se preparar ou preparar outras pessoas para sair do campo? Quais eram as razões que motivavam?
- Já olhou para o campo como o lugar do atraso, da falta de oportunidade?
- Alguma vez na escola você teve vergonha de ser do campo? Já alimentou timidez por pensar que era do campo? Já conheceu pessoas assim?
- Que concepção você já teve do campo e o/a atrapalhava e que depois você mudou de concepção e se sentiu mais confortado/a?

- Você, ou alguém de sua família ou do entorno, usou algum desses argumentos para o/a estimular a sair do campo (trabalho pesado, sem futuro, sem oportunidade)?

O extensionista exerce um papel parecido com o do psicanalista, do psiquiatra, do terapeuta. Há clientes que sofrem traumas instalados no inconsciente e se sentem prejudicados por eles. Querem saber como e quando se instalaram e como se libertarem das influências indesejadas. Os terapeutas tratam trazendo para a área do consciente, explicitando através de dinâmicas específicas. Quando as pessoas conseguem conhecer os motivos, as influências, a história dos seus traumas, experimentam uma libertação de suas amarras.

O técnico em agroecologia, como um Educador Popular, como um bom extensionista, exerce papel parecido. Esses vão ajudar a trazer para o nível do consciente as amarras que impedem o desenvolvimento de uma propriedade, de uma comunidade, de um município ou território. Em relação ao campo, essas concepções impedem a descoberta do Novo Campo que vem emergindo no Brasil e vai emergir mais ainda. Para o campo se desenvolver, precisa de outras concepções que, em vez de amarrarem, libertem, ampliem, construam situações inovadoras, diferentes. O trabalho para reconstruir as concepções mexe com as filosofias de vida das pessoas e das instituições.

APROFUNDAMENTO SOBRE OS PARADIGMAS QUE EMBASAM O TRABALHO DO SERTA

Texto escrito em 2006, para compreender melhor e aprofundar o SERTA , os princípios que embasam sua ação. Trata de explicitar quais são os paradigmas filosóficos, científicos, políticos e econômicos. Conhecer o SERTA passa por entender a diferença de paradigmas.

Atualmente, o SERTA está com duas equipes sistematizando o currículo da formação dos adolescentes e das educadoras da rede municipal. Faculdades, escolas técnicas estão querendo apoio na reflexão sobre currículos que possam introduzir experiências e práticas ligadas ao desenvolvimento sustentável. Têm surgido muitas pessoas e instituições querendo aproveitar a inspiração das tecnologias, metodologias da ação do SERTA com produtores, com agricultura orgânica, com os adolescentes, professoras, técnicos e outros atores. É oportuno, nesse momento, aprofundar as nossas bases curriculares, para que o desejo de disseminação ou replicação das experiências não fique só nos elementos exteriores e possam ser entendidos em sua profundidade. Este texto pretende organizar algumas ideias que têm sido objeto de nossas conversas informais.

O ESTADO DA QUESTÃO

Ao falar de tecnologias alternativas, de desenvolvimento sustentável, de produção orgânica, permacultura, parece tratar-se de uso de

técnicas baratas de manejo, adaptadas ao meio ambiente, usadas por agricultores que têm muita mão de obra e pouca terra, ou de alternativas para gerar renda. Falar do processo formativo profissional dos técnicos do campo pode parecer coisa de introdução da arte, cultura, aulas com oficinas, coisas que os jovens gostam de fazer. E falar da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS) pode parecer introdução de pesquisa na escola ou de nova didática para facilitar o ensino.

Para o SERTA, não se trata só desses fenômenos aparentes, visíveis aos olhos de qualquer observador, e sim de algo mais profundo, essencial, intangível (Kosik)[10]. Para alcançar essas dimensões intangíveis do desenvolvimento (Jara)[11], é preciso entender que se tratam de novos paradigmas filosóficos, científicos, políticos e econômicos (Khun)[12]. Não se entenderá a ação do SERTA sem mergulhar fundo nesses paradigmas. Aliás, não se trata só do entendimento das ações do SERTA, mas de toda uma discussão sobre modelos e alternativas de desenvolvimento (Boff)[13], de políticas, ações estratégicas de mudança (Capra)[14] etc. Vamos detalhar cada dimensão dessa.

---

10. Karel Kosik, filósofo tcheco, marxista, que aprofundou as relações entre as aparências (o fenômeno) e a essência das coisas e as relações entre as partes e o todo, no livro *Dialética do Concreto*. Segunda edição, RJ, Paz e Terra, 1976.
11. Carlos Julio Jara, autor equatoriano, estudioso do Desenvolvimento Sustentável, escreveu o livro *As dimensões Intangíveis do Desenvolvimento*, IICA, Brasília.
12. Thomas Khun é um dos grandes teóricos que estudou a questão dos paradigmas da ciência, ajudando a repensar o pensamento científico. Ver também o *Discurso sobre a Ciência* de Boaventura Souza Santos.
13. Leonardo Boff em muitos dos seus livros aprofunda essas questões. Veja o livro *Saber Cuidar*, Editora Vozes de Petropólis, RJ. Já são mais de 10 edições.
14. Fritjop Capra, autor do *Ponto de Mutação, Teia da Vida, Sabedoria Incomum* entre outros livros, sempre levantando a questão de novos paradigmas para pensar o universo e o planeta.

livro Filosofia da Educacao do Campo.indd 111 05/08/2015 15:45:26

PARADIGMAS FILOSÓFICOS

Toda ação da PEADS (Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável) supõe valores, que são opções éticas, filosóficas e fazem parte da concepção pedagógica que se trabalha. Fazemos capacitação, construímos conhecimentos, usamos tecnologias de produção e manejo orgânico, desenvolvemos técnicas de aprendizagem. Porém, a grande pergunta que nos preocupa não é o que as pessoas aprenderam a fazer com as capacitações, conhecimentos, tecnologias, e sim em que as pessoas passaram a acreditar a partir das nossas capacitações, conhecimentos e tecnologias (Charlot)[15].

Vejamos os exemplos. Sobre o educando da escola fundamental, interessa-nos saber em que ele passou a acreditar a partir da PEADS. Ele acredita mais em si, na sua capacidade, nas potencialidades do seu meio, na força das pessoas da comunidade ou termina o curso com muitos conhecimentos, mas sentindo-se inferior, incapaz, sem sonho, sem visão positiva de futuro, com uma autoestima fragilizada, sem uma identidade cultural construída, pensando que a agricultura não tem futuro, que seu pai é um "coitadinho", "pobrezinho", dependente da boa vontade dos líderes políticos.

Ao produtor rural, interessa-nos saber não só se ele aprende e aplica tecnologias, mas também saber de que ele tornou-se capaz, de como ele passou a se considerar, a se relacionar com as pessoas e a natureza. O mesmo com os adolescentes e as professoras: que valores constroem a partir das capacitações do SERTA? Quais mudanças conseguiram fazer em suas vidas, pessoal e comunitária? Para que intervenções pedagógicas, técnicas, políticas estão sentindo-se capazes? Em outras palavras, queremos dizer que o SERTA, quando capacita, constrói conhecimentos, difunde tecnologias, mas não fica com o pa-

15. Bernard Charlot no livro *A Mistificação Pedagógica: Realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da Educação*. Segunda Edição, RJ, Jorge Zahar, 1983, traz contribuições originais sobre os valores e os fins da Educação.

radigma ocidental da ciência tradicional, positivista, que só se interessa pelo conhecimento cognitivo, e acredita que esse é capaz de formar pessoas, introduzir mudanças de comportamento, de paradigmas e de cultura.

Portanto, o primeiro paradigma é filosófico, reconhece o limite da ciência, ao mesmo tempo em que a divulga, constrói e a utiliza. Porém faz tudo isso com a filosofia, com a ética, sem dispensar os valores; muito pelo contrário, fazendo com que ele determine e subordine o uso dos instrumentais científicos, tecnológicos. Dizemos com Charlot, Pedro Demo[16], Vandana Shiva[17], Boff, Paulo Freire, Capra, Kosik, Jara e outros autores, que ciência, conhecimento são meios, instrumentos, ferramentas, para ajudar na felicidade da vida e não fim em si mesmo.

PARADIGMAS CIENTÍFICOS

O SERTA também desenvolve outro paradigma científico. Na visão que herdamos das academias, o método científico é trabalhado para não se contaminar com a subjetividade, com as emoções, com os valores éticos, com os compromissos políticos, religiosos, culturais. Quanto mais isento das influências desses elementos, mais a verdade e a veracidade estarão garantidas. Esse é o nosso sistema acadêmico, administrativo, jurídico, financeiro e contábil.

Currículo, leis, contratos são regidos por dimensões universais, e como tais, são acreditados e respeitados. É como se fossem construídos fora da história, como se quem os construiu não tivesse tido interesse,

16. Pedro Demo é um filósofo brasileiro, um dos gurus da PEADS, sobretudo nos livros Educar pela Pesquisa (S. Paulo, Autores Associados, 1996) e a *Pesquisa, Princípio Científico e Educativo* (S. Paulo, Cortez, 1990).
17. Vandana Shiva é uma Engenheira Nuclear da Índia, que se formou em vários centros científicos do Ocidente e em seu livro *Abrazar la Vida, Mujer,Ecologia y Supervivencia* (Montevideo, Instituto Del Tercer Mundo, 1991) faz sérias críticas à maneira de pensar a ciência no ocidente.

valor, ética, emoção. As universidades são universais, ensinam no Sul o mesmo que se ensina no Nordeste e no exterior. Os currículos são universais e permitem a universidade de uma região receber o aluno de outra, ou de outro país.

Nós usamos outro paradigma, quase inverso a esse. Quando usamos a ciência, usamos com o coração, com a emoção, com o compromisso, com a subjetividade das pessoas. Apostamos na cultura, no sentimento, nas escolhas, nos valores éticos. Privilegiamos a pessoa, a sua história, as suas descobertas, o seu contexto, a sua potencialidade. A pessoa é quem dirige o carro, quem comanda o computador, escolhe o que quer fazer e o que acredita. Ela não é subordinada a essas coisas, essas coisas é que são subordinadas a ela.

A satisfação do cliente é tão importante para nós que fazemos tudo para que a produção agropecuária seja de qualidade biológica e nutritiva. A alegria e a autoconfiança da criança e da professora para nós são tão importantes que para isso criamos uma Proposta Educacional diferente. A autoestima do adolescente, para nossa ação pedagógica, é tão importante que, enquanto ele não adquirir, não sossegamos. Mudamos as dinâmicas, os conhecimentos, avaliamos a nossa pedagogia, pois acreditamos que sem autoestima, ele não irá fazer a diferença. Pode ter formação técnica, conhecimento de negócios, mas não contribuirá para uma sociedade diferente.

Esse ponto de partida não é um princípio universal. Foi construído com a avaliação dos recursos humanos e financeiros usados em capacitações, em cursos, por nós e pelos demais educadores, técnicos, ONGs e empresas. As pessoas aprendiam conosco os conhecimentos e as tecnologias que imaginávamos poderosas, eficientes e eficazes para mudar as circunstâncias e as pessoas. E não mudavam. Encontravam todo tipo de resistências, sobretudo culturais, psicológicas, financeiras.

Foi preciso algo mais e muito mais que quantidade de informações, de técnicas, de dinâmicas, de conhecimento. Foi necessário outro paradigma de capacitação, de ciência, de conhecimento. Os instrumentos usados não eram eficientes, nem eficazes. O conhecimento tecnoló-

gico separado da cultura, do contexto humano, era até prejudicial, deixava as pessoas ainda mais descrentes de suas possibilidades. Estavam tão longe do seu domínio, da sua capacidade de aquisição e uso, que as deixavam mais frustradas.

Assumimos a escolha de nada conhecer para ficarmos isentos? Pelo contrário, pusemos o conhecimento e as técnicas no seu devido lugar, de ferramenta, de instrumento, de meio, de subordinado. Pusemos as pessoas, os grupos humanos, a natureza no primeiro lugar, na condição de principal, de dirigente. Desenvolvemos conhecimento para amar mais e melhor as pessoas e a natureza da qual fazemos parte. A relação com a natureza, segundo Francis Bacon, na ciência tinha que ser de exploração, de subjugação, de domínio. Ele considerava os segredos da natureza como os segredos das bruxas, que ele perseguia e as torturava, para que elas os revelassem. Assim, deveria ser com a ciência e a natureza. E assim tem sido nos últimos três séculos. Aprende-se para explorar, para romper com suas leis, para subjugá-la. É uma relação de violência, de estupro, de superação das leis.

Nós preferimos outro caminho, o da relação amorosa, da relação com sentimento, com emoção, com parceria, com reciprocidade. Conhecemos os mistérios da natureza e das suas leis, para fazer como ela gosta, como dois amantes se tratam, cada um querendo agradar mais o outro. Produzimos como a natureza gosta, facilitamos para ela, e ela facilita para nós. Quanto mais conhecemos, quanto mais desenvolvemos tecnologia, deixamos a natureza mais harmoniosa, mais amável, mais equilibrada: suas plantas, seus animais, seu clima, sua temperatura.

A nosso ver, quem domina conhecimento, tecnologia, pesquisa, terá de melhorar e enriquecer essa relação. Precisamos da EMBRAPA, do IPA, das universidades, para aperfeiçoar essa relação. Essa relação deve ser alimentada em cada metro quadrado de propriedade rural, de quintal, de jardim, em cada componente da natureza, com os micro-organismos, os insetos, os animais, os minerais, as plantas. Daí a importância que o SERTA dá à permacultura e aos seus princípios, por ela proporcionar essa nova visão de ciência. Como também, deve

se ampliar aos territórios, municípios, estados, nações e mundo. Essa relação é impregnada de vontade, de desejos, de cultura, de história, de política, de formas de gestão de um território. Leva-nos ao uso interdimensional da ciência, que é bem mais do que inter ou trans ou multidisciplinar (Antônio Carlos G. da Costa).

PARADIGMAS ECONÔMICOS

Uma nova relação com a natureza leva a uma nova relação com a gestão da economia. O dinheiro, a infraestrutura, as máquinas voltam também à condição de subordinação às pessoas e à natureza. São meios, ferramentas e não fim em si mesmo. Estão subordinadas às necessidades das pessoas, dos grupos e das comunidades. Não se explicam por si mesmas, nem se justificam. São como os conhecimentos, estão a serviço, subordinados. O conceito que domina são as necessidades de todos. Pensar a necessidade implica em pensar a situação de todas as pessoas, de todos os gêneros, etnias e raças.

A natureza precisa ser conservada em equilíbrio, pois precisa de condições para produzir para os de hoje e os do futuro. Tratada como vem sendo, não dá conta nem dos de hoje, faltam 800 milhões serem beneficiados, muito menos dos do futuro. Cada propriedade que usa os insumos modernos e químicos deixa os solos mais pobres ou mais dependentes. A infraestrutura pode ficar mais rica, mais estruturada, porém para manter a dependência ou para aumentar a quantidade de produtos. Nunca para mudar a qualidade da produção, ou seja, não mudando o paradigma.

O paradigma em que o SERTA se inspira repensa a ocupação, o uso dos solos e as técnicas de manejo, pela filosofia que desenvolve, pelos valores que acredita, pela forma como usa a ciência. Os solos das propriedades tendem a cada ano estar melhorados, enriquecidos, diversificados, mais intensamente usados em cada palmo de terra. Daí a necessidade de políticas, de programas de redefinição de manejo e uso deles.

Não é suficiente distribuir ou conquistar terras com a mesma filosofia e economia tradicional. Vão esgotar os poucos recursos que ainda existem nas terras conquistadas, fazer dinheiro com a lenha e a madeira, esgotar o solo do mesmo jeito quando se fazia nas terras dos outros. Essa política muda a quantidade de gente com terra, mas não muda a política de gestão dos bens naturais.

Só dar alimento, prejudicando a autoestima de quem recebe, também não é suficiente. A base econômica, portanto, tem que ser as necessidades das pessoas e uma nova relação com a natureza. Sem essa visão, muita gente vai pensar que as tecnologias dependem apenas da vontade ou da vantagem econômica dos usuários. Vem procurar no SERTA como aplicar as tecnologias e não como refazer os paradigmas de comportamento e de gestão da natureza. Atrapalha tudo, em vez de conquistar.

PARADIGMAS POLÍTICOS

Para entender essa dimensão, é necessário pensar outro paradigma. Gerir um município significa administrar recursos para atender aos paradigmas vigentes. São necessidades, numa sucessão interminável, que não há recurso que chegue. Quanto mais se tem, maiores são as necessidades. O objeto da atenção dos gestores são as despesas para as pessoas manterem a máquina, para darem conta. As pessoas e a natureza não entram na agenda como recurso, como oportunidade, como potencialidade. Crianças estudando, jovens, não são potencialidades, pobres são objetos da Secretaria de Assistência Social e Finanças, não da Secretaria de Trabalho e Renda. O mesmo acontece no âmbito estadual e federal.

Quem gera recursos, soluções são as pessoas que estão longe do problema, são os dinheiros que estão sob o comando dos de fora. Consegui-los torna-se o fim. Na nossa visão, é verdade que precisamos dos recursos e do dinheiro que estão fora; porém, como instrumentos,

meios, ferramentas de uma gestão, de uma concepção, de uma filosofia de desenvolvimento. O dinheiro pode cair na mão de quem não acredita em si, de quem não considera a ética, de quem não tem outra relação com a natureza senão a convencional.

Pode acontecer também, que o dinheiro chegue e vá ser usado numa relação de exploração e subjugação da natureza. Pode gerar renda e trabalho para hoje e amanhã, mas vai deixar a terra na pendência, como acontece com a recuperação do plantio da cana-de-açúcar.

Precisamos e cultivamos outro paradigma de economia e gestão dos bens e recursos. Até hoje essas dimensões são embrionárias, pequenas, em projetos. Porém, a aceitação e a procura das pessoas e instituições é um indicativo dos avanços, do quanto mais pessoas vão sentindo também a necessidade de novos paradigmas. A responsabilidade do SERTA hoje é muito maior do que ontem, pela credibilidade pessoal, institucional, que pessoas e grupos depositam. Essas dimensões nem sempre estão explícitas nos técnicos, nos educadores, nas professoras, nos produtores e nos demais atores que atuam com o SERTA. Não se encontram em forma de ideias claras, mas nos gestos, nas vivências, na convivência. Precisamos trazer para o nível da sistematização, da clareza intelectual, da reflexão.

livro Filosofia da Educacao do Campo.indd 118 05/08/2015 15:45:27

IMPRESSÕES SOBRE A CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE ESCOLAS AUTOSSUSTENTÁVEIS

Texto escrito sobre essa conferência realizada em Assunção, Paraguai, em dezembro de 2007, para compartilhar com colegas de trabalho e amigos.

As pessoas empreendedoras que aceitam o desafio de mudar a realidade, vez por outra, têm que se perguntar se estão sendo doidas, loucas, sonhadoras demais ou se estão sendo lúcidas, realistas. Pessoalmente acontece muito comigo. Eu alimento comigo tantos sonhos que, às vezes, me surpreendo fazendo essas perguntas. Fico feliz quando encontro pessoas muito mais doidas que eu, que sonharam sonhos ainda mais impossíveis à primeira vista, mas que tornaram realidade, deram formas concretas, visíveis, a coisas antes só alimentadas em sonhos.

Estou saindo de uma Conferência com a participação de 18 países e todos os continentes, realizada no Paraguai, a de Escolas Agrícolas Sustentáveis, de 3 a 6 de dezembro de 2007. No primeiro momento, resisti ao entusiasmo dos primeiros apresentadores. Outros colegas brasileiros também resistiram. Éramos oito pessoas (Amazonas – Escola Técnica e Instituto de Permacultura, Ceará – Elo Amigo, Pernambuco – SERTA, Bahia – Instituto Aliança, Rio – Unefab, Paraná – Arcafar Sul).

Achamos uma referência mercadológica e econômica muito acentuada, como se os alunos pobres das escolas agrícolas tivessem que prover o seu sustento, enquanto os da universidade pública nem pensassem, muito menos os seus professores. Senti a ausência da referência e do papel do Estado. Nenhum orador falou do Estado, criticou-o, cobrou, lamentou a burocracia, como acontece sempre em centenas de encontros que participei. Ninguém falou das verbas públicas que não

chegam. Isso deixou todos os brasileiros e alguns latinos perturbados.

Mas depois fui me abrindo, deixando de ser impermeável, contaminando-me, conversando, ouvindo e observando mais, aceitando aprender com o grupo, interagindo mais com o que eu vivo. Fui enriquecendo-me com inúmeros aprendizados. Gostaria de partilhar essa vivência com colegas.

O primeiro orador foi Martin Burt,[18] Diretor Geral da Fundação Paraguaia, gestora da Escola São Francisco, local da hospedagem e do encontro. Um espaço que foi dos frades franciscanos, que passaram para os irmãos lassalistas, para montarem uma Escola Agropecuária de Nível Médio. A escola estava à beira da falência e ia fechar, porque o Estado não conseguia gerir, nem sustentá-la.

A escola está com cinco anos, e esse ano conseguiu 82% de suas despesas. No próximo ano, alcançará a sua autossuficiência, incluindo todas as despesas. Fazer negócio, aprender a ser empreendedor, tornou-se uma questão de honra e de princípio para professores, alunos e funcionários. O professor que não for empreendedor, não pode ensinar nessa escola. Tem que dar exemplo.

Os detalhes não podem ser descritos agora. Mas o trabalho tornou-se a grande forma de afirmação da potencialidade dos jovens e seus facilitadores. Os alunos aprendem trabalhando uma semana e na outra semana se revezam, quem estava em sala de aula vai para o campo e vice-versa. Capacidade de ganhar dinheiro vem junto com autoestima, autoconfiança, identidade, disciplina, compromisso. Chequei tudo depois com os próprios jovens, em separado, e depois com os professores.

No mesmo dia, tivemos a apresentação de um frade dominicano de Benin[19], país africano, vizinho da Nigéria, de onde vieram vários grupos para o Brasil. É o movimento Songhai, que usa a permacultura

18. Martin Burt, *Aprendendo a ganhar, transformando estudantes secundários em empreendedores rurais.*
19. Fr. Godrey Nzamujo, Diretor Fundador do Shongai Center, *Educação que funciona para o trabalho, a experiência Songhai.*

em larga escala, da produção de energia ao beneficiamento dos produtos, com a marca da autossuficiência financeira, do empreendimento, da sustentabilidade econômica, ambiental, social.

No mesmo dia ainda, tivemos a apresentação de um cidadão do mundo[20] que, em suas viagens pela África e Ásia, descobriu que em muitas favelas, áreas rurais, existiam escolas mantidas pelas famílias pobres. Ele resolveu estudar esse fenômeno, como Moura estudou a PEADS. Estudou sob a perspectiva da sustentabilidade e percebeu a função social que essas escolas exerciam e a participação das famílias. Constatou, em alguns países, que a maioria delas funcionava melhor que as de níveis semelhantes do Estado.

Percebeu então que essas escolas se mantinham com os recursos humanos e financeiros dos mais pobres. Ele passou a mobilizar empresários para emprestar dinheiro para essas escolas, não para dar. As escolas pagavam o empréstimo e melhoravam sua infraestrutura, numa perspectiva empreendedora, de articulação com as famílias e as comunidades. O discurso se repete, da potencialidade, do recurso humano que são as pessoas, da autoria que assumem ao caminharem para a autossuficiência.

Como se não bastasse, um dos oradores seguintes foi um senhor do Malawe, África, que estudou em uma dessas escolas e hoje é um dos dirigentes da entidade Opportunity Internacional.[21] Uma instituição que trabalha com microcrédito e percebeu que essas escolas pobres podiam ser clientes do microcrédito , passaram a emprestar dinheiro a essas escolas, e o desempenho está sendo extraordinário. Era como se fosse um refrão a acentuação da autossuficiência e do empreendedorismo, como uma pilastra da sustentabilidade. As escolas como facilitadoras e promotoras do empreendedorismo nos lugares mais pobres do planeta.

---

20. James Tooley, Presidente do Fundo Global para a Educação, de Singapura, *Educação privada para os pobres, maiores resultados com custos menores.*
21. Getu Makonen, Opportunity Internacional, Inglaterra, *Usando as microfinanças para promover escolas auto-suficientes para os pobres.*

Outro orador apresentou como escolas empreendedoras mudaram a renda de filhos órfãos de pais que morreram com Aids[22]. A incidência da doença na África deixa filhos órfãos que passam a ser chefes de família dos irmãos menores e assim ficam sem poder frequentar a escola por causa do trabalho.

Essa entidade inventou um caminho, já que as crianças, adolescentes e jovens não podiam frequentar a escola por causa do trabalho, então vamos associar o ensino, a escola, a educação ao trabalho. Vamos trabalhar com eles. O trabalho empreendedor vai ser a forma de aprender. Conseguiram trazer os órfãos para escola, à medida que a escola foi para onde eles estavam, no enfrentamento da produção, na necessidade de ganhar mais dinheiro, de melhorar a qualidade de suas vidas. Ezequiel, um dos protagonistas dessa história, concluiu a escola fundamental e hoje cursa uma escola técnica de nível médio.

Viajei lembrando-me da estratégia de Zezinha de São Benedito do Sul - PE, quando diante da dificuldade dos pais irem à escola, ela inventou a escola em domicílio. Bem que ela poderia fundar uma entidade ou movimento para fazer parecido com todas as escolas da PEADS.

Outra oradora da Índia[23] situou o contexto dos doentes de lepra. Quem adoece, perde um pouco ou todo o sentido, o cheiro, a visão, a audição. Perde mais que isso, perde esposas ou esposos, emprego, família e passa a viver estigmatizado. Um artista da Austrália resolveu ensinar aos leprosos a pintar. Mas alguns já não tinham dedos, outros não tinham mais mão. Como pintar? O artista amarrava o pincel na mão de quem não tinha dedo, no braço de quem não tinha mão e nas pernas de quem não tinha pé.

Inicialmente, tudo parecia impossível, inviável, mal usavam duas cores. Com o tempo, foram tomando mais confiança, acreditando na

22. Jim Stephenson, Gerente de Programa da Teach A Man To Fish, *Geração de renda escolares y o acesso à educação para órfãos de famílias cujos pais morreram com AIDS.*
23. Sylvia Finlayson, Rising Star Outreach, *Pequena resenha história de escolas auto-suficientes na Índia.*

sua criação, ampliando as cores e chegaram a produzir obras de arte. Essas obras foram para exposições em cidades da Índia, da Europa, dos Estados Unidos. Os leprosos passaram a ganhar dinheiro, a empreender e, com o dinheiro que ganharam, construíram um leprosário para leprosos idosos.

Um exemplo de como a autoestima, a confiança no seu potencial, a oportunidade encontrada têm força para mudar as pessoas e o mundo. O milagre dos 10 leprosos não foi diferente. Quando procuraram Jesus Cristo, Jesus os mandou de volta, *não, eu não vou curar vocês, vocês se curem, voltem para as cidades de onde foram expulsos e se apresentem às autoridades como gente, como pessoa. Em outras palavras: acreditem que são gente, mudem a concepção que vocês têm de si mesmos e se curarão.*

Voltando aos oradores latinos, tivemos a exposição de Mariana Martelli[24], mostrando o mesmo refrão, o lugar do estudo é também no trabalho. O aluno aprende a gerenciar negócios à medida que estuda e trabalha, articulando empresa e escola, a escola sendo gerida pelos mesmos princípios da empresa. O que tanta gente separa, essa instituição uniu e vem dando muito certo. Vem provar o quanto a tarefa do educador supera o ensino formal convencional, e o quanto a escola tem "cacife" para formar para além dela, desde que esteja aberta às parcerias.

Provocando a escola a mudar o seu papel, tivemos a apresentação do brasileiro Polan Laki[25]. Ele falou com a autoridade de quem se dedicou durante toda uma vida à questão, como extensionista no Paraná, no Piauí e como técnico da FAO, durante 19 anos. Os seus textos publicados pela FAO estão para o início do SERTA como os de Pedro Demo estão para a PEADS, isto é, ajudaram ao SERTA a encontrar caminhos inovadores.

---

24. Mariana Martelli, Diretora Acadêmica da Corporação Educacional Sociedade Nacional de Agricultura, Chile, *Educação que funciona para o trabalho, conectando a aula ao lugar do trabalho.*
25. Polan Lacki, *A necessidade da reforma da educação agrícola: o que os agricultores mais reivindicam nem sempre é o que mais necessitam.*

Ele faz uma crítica fortíssima à universidade que não descobriu ainda a realidade do campo. Que alimenta o corporativismo e faz da pós-graduação um instrumento para fortalecê-lo e não para se comprometer com a melhoria da qualidade de vida do campo. Comprova a ineficiência, a incapacidade do governo em fazer o que tem para fazer e defende a tese de que quem avançou na agricultura foram os trabalhadores e empresários, apesar do Estado ou com ele. Insiste que o Estado não tem condição de fazer as mudanças necessárias, não tem recurso suficiente, além de ser burocrático. Se é assim, diz ele: " Teríamos que liberar o Estado para que ele pudesse cuidar das questões mais urgentes e emergenciais, que são muitas, na educação, na saúde, no saneamento. A agricultura tem jeito, tem potencial de se bancar; para isso, a escola tem que exercer outro papel e ensinar outro currículo".

Colocou suas páginas na internet, em português e espanhol, para quem quiser ampliar a discussão.[26]

Para quem pensa que essas experiências são difíceis de replicar, pode ver o movimento que está crescendo. No Paraguai, mais uma escola começa, inspirada na experiência da São Francisco. Também herdada nas mesmas condições de falência do Estado.[27] Depois veio outra da Bolívia,[28] do Equador,[29] da Argentina.[30]

Mas para quem pensasse que essa dimensão da autossuficiência, do empreendedorismo, de escola que responde a desafios concretos fosse algo para agricultura, teve oportunidade de escutar as professoras da

26. http://www.polanlacki.com.br e www.polanlacki.com.bragro.br
27. Ricardo Verón, Escola Agrária San Isidro Labrador, Pilar, Paraguai, *A replicabilidade começa em casa – uma segunda escola auto-suficiente no Paraguay.*
28. Teodoro Andia, Diretor da *Escola Colônia Piraí, Santa Cruz, Bolívia,* Experiência da Escola Colônia Piraí, Bolívia. Marcelo González Ale, Diretor Executivo da Agro XXI, Bolívia, *Criando oportunidades para jovens indígenas e não indígenas através de redes sociais.*
29. Angel Cuevas e Ives Van Gijsel – Profetal, Equador, *Escolas Secundárias Comunitárias com micro empresas.*
30. Juan Carlos Bregy, FEDIAP, Argentina, *O longo caminho até às escolas agrícolas auto-suficientes.*

livro Filosofia da Educacao do Campo.indd 124 05/08/2015 15:45:27

Universidade da Malásia falarem da experiência da Universidade com alunos e com mulheres das áreas urbanas.[31] As experiências de escolas pobres sustentáveis, a experiência de escolas para os órfãos da AIDS, as das Escolas Agrícolas de nível médio, começam a desembocar em experiências universitárias, como os casos apresentados na África.[32]

Dos Estados Unidos, veio um professor que trabalhou na juventude no Brasil e hoje dirige uma experiência de preparar empreendedores sociais para o mundo inteiro, aproveitando a oportunidade de que na sua universidade há muitos estudantes estrangeiros. Organiza cursos nos mais diversos níveis, para preparar empreendedores.[33]

Foram dois dias de almoços intensos. Além desses já citados, ainda tivemos uma exposição sobre a Avina, um programa da Unesco, uma rede de supermercados da Inglaterra envolvida com o mercado justo,[34] um currículo agrícola empresarial para maximizar os ganhos[35] e apresentação mais rápida de outras iniciativas. Como todas as apresentações convergiam muito, foi apresentado pela Fundação Paraguaia um guia para as escolas autossuficientes, publicação que nos próximos três meses estarão prontas.

Achei por bem escrever este texto, porque me senti muito privilegiado em poder participar. Imaginei que, se meus colegas estivessem

31. Fatima Hashim, Diretora do departamento de Idioma e Desenvolvimento da Alfabetização, Universidade de Malaya, Malásia, *Sustentando o empreendedorismo juvenil através de cooperativas escolares*. Halima Awang, Decana da Faculdade de Economia e Administração, Universidade de Malaya, Malásia, *Curso de cultura empreendedora: um modelo que se ajusta a todos.*
32. Steve Caver, Karatara Trust, África do Sul, *Escola de negócios para os pobres, auto-suficiência na educação superior*. Solomon Adebola, Universidade de Babcock, Nigéria, *Financiando a Educação privada universitária em Nigéria* – A opção Sinergy.
33. Dr. Warner Woodworth, Diretor do Centro para a Independência Econômica, Brigham Yung University, USA, *Lições de microfranquia, de replicar o êxito a replicar as escolas.*
34. Anna Ford, Membro do Conselho da rede J Sainsbury's plc, Inglaterra, *Melhorando grandes negócios, do apoio aos provedores ao apoio da sustentabilidade.*
35. Andrew Baird, Diretor de Programas Internacionais do Making Center International, USA.

comigo, teriam também muitas ideias. Volto para dividir com eles mais do que as informações, o sentimento de que estamos dentro dessa corrente e que somos muito mais do que imaginamos, muito mais do que conhecemos; que existem loucos maiores que nós, lúcidos maiores que nós, e que temos muito o que aprender ainda e contribuir.

A cada momento via como a PEADS, se fosse conhecida por essas experiências, potencializaria todas elas. Como elas irão potencializar a PEADS a partir de agora. Saí do encontro com a sensação de ter participado de algo novo, diferente, inovador em relação a alguns aspectos, com um mundo de ideias e sugestões para aprimorar a formação dos jovens, o trabalho com as escolas, com o conjunto integrado de projetos.

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NA PEADS - PROPOSTA EDUCACIONAL DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Texto escrito para aprofundar com professoras do campo que aplicam a PEADS em suas atividades pedagógicas – 2006.

Relacionar os resultados das pesquisas aos conteúdos das disciplinas tradicionais constitui sem dúvida a maior dificuldade, por parte das professoras, na incorporação da metodologia da PEADS. A superação dessa dificuldade passa por uma compreensão mais profunda do que seja o currículo, para que o currículo, quem decide sobre ele, como apareceu na escola e na educação e qual a autonomia e autoridade que as professoras têm para refazer os currículos. Este texto pretende contribuir para esse entendimento, ajudar a professora e o professor a compreenderem, a partir do resgate histórico, o pano de fundo dessa situação. Vamos dividir a história da construção do currículo em vários momentos, para facilitar o entendimento.

PRIMEIRO MOMENTO
A CONSCIÊNCIA DAS NECESSIDADES HUMANAS

Vamos precisar de um esforço da nossa imaginação, retornando aos primórdios da humanidade, ao tempo das cavernas, antes do aparecimento da agricultura, da pecuária, da descoberta do fogo. Nesse período, as pessoas começaram a ter consciência das suas necessidades. Quais eram essas necessidades? As mais básicas possíveis, as mesmas

que a criança sente quando nasce. Entre essas, podemos indicar a necessidade de se alimentar, de beber água, de dormir, de amparar-se da chuva, da temperatura quente ou da fria, de se reproduzir. Necessidades praticamente iguais às sentidas pelos animais.

A essas necessidades mais elementares foram surgindo outras um pouco mais complexas. Por exemplo, para se alimentar, as pessoas foram descobrindo a necessidade de procurar os alimentos, de guardar os alimentos, de fazer instrumentos para facilitar a preparação da comida, seja da caça, seja da coleta. Para se abrigar, foram sentindo a necessidade de encontrar um abrigo que amparasse do sol e da chuva, onde pudesse defender-se do ataque de outros animais. Essas diferenças já distinguiam a espécie humana das outras espécies de animais.

SEGUNDO MOMENTO
AS NECESSIDADES HUMANAS TRANSFORMAM-SE EM PRÁTICAS HUMANAS

O atendimento dessas necessidades veio aos poucos levando a humanidade a respondê-las. Eram necessidades repetidas por gerações, que iam se sucedendo. Na resposta a essas necessidades, a humanidade foi aperfeiçoando a maneira de atender e responder. Foram criando a consciência de que os adultos podiam responder melhor que as crianças, que umas pessoas iam conseguindo fazer melhor que outras. De tanto repetir a resposta a essas necessidades e a outras que iam surgindo, foi surgindo uma prática de fazer as coisas, de preparar a comida, de criar os filhos, de se proteger do frio e do sol.

TERCEIRO MOMENTO
AS PRÁTICAS HUMANAS TORNAM-SE EXPERIÊNCIAS

As práticas tantas vezes repetidas possibilitaram ao homem tomar

consciência delas, aperfeiçoá-las cada vez mais. Viraram experiências. Passaram a fazer parte do cotidiano. A humanidade foi conseguindo armazenar as informações, foi tomando consciência dessa capacidade de guardar e conservar a experiência, foi criando jeito de registrar na mente e fora de si mesma sua experiência, foi criando símbolos em forma de sons, de palavras, de gestos, de sinais, de códigos. Foi um grande salto na evolução humana essa capacidade de criar representações mentais e transmiti-las através de vários códigos.

QUARTO MOMENTO
AS EXPERIÊNCIAS HUMANAS TRANSFORMAM-SE EM SABERES

Com a capacidade adquirida, acumulada, armazenada, expressa em símbolos, em representações orais, gestuais, desenhadas, a humanidade foi dando saltos na sua evolução. Chegou a transformar as suas experiências em saber objetivo. As experiências deixaram de ser só uma vivência interior das pessoas. Os mais experimentados foram arrumando, organizando e tornando um saber. Esse saber já podia ser acumulado e passado para as gerações mais novas de forma mais rápida. Já não precisava esperar anos para aprender a fazer a comida, a coleta ou a caça. As gerações anteriores já haviam aprendido.

Hoje há uma expressão muito usada "não precisa inventar a roda". Alguma civilização na história já inventou, as que se seguiram aperfeiçoaram o seu uso e atribuíram-lhe mais funções. Assim aconteceu com todas as invenções e experiências que se tornaram saber. A humanidade foi aprendendo a caçar, a fazer o fogo, a aprimorar suas comunicações e suas relações, a criar seus filhos, a registrar seu saber. Esse saber registrado tornou-se um acúmulo disponível para gerações futuras, ou para outros grupos humanos que ainda não dominavam. É como uma receita de um prato, de um bolo ou doce que a avó fazia, mas não tinha ainda escrito, passado para o papel. Um dia a filha ou a neta passa para o pa-

pel, e esse saber da avó passa a ser disponibilizado para quem a filha ou a neta quiser. Esse saber ficou exteriorizado e independente da avó.

QUINTO MOMENTO
SURGE A CAPACIDADE DE ENSINAR E DE APRENDER, SURGE A EDUCAÇÃO

Esse acúmulo de saberes foi se transformando no conhecimento objetivado, registrado fora da cabeça das pessoas. Quem tivesse condições, poderia se apropriar dele, aprendê-lo, tirar lições; em outras palavras, poderia aprender. E para aprender, tinha que alguém ensinar, o pai, o avô, uma pessoa mais velha, mais vivida e experimentada passava saberes acumulados, conhecimentos aos filhos, aos mais novos, aos menos vividos. Foi nessa fase da evolução da humanidade, que nasceu a educação. Educação era o desenvolvimento da capacidade de uma pessoa ensinar um conhecimento objetivado para outra.

SEXTO MOMENTO
A EDUCAÇÃO CONSOLIDA-SE COMO INTERAÇÃO ENTRE SUJEITOS

As pessoas, tanto hoje como no tempo das cavernas, continuam tendo suas necessidades, que são cada vez mais complexas: viver, trabalhar, construir um lar, adquirir uma profissão, gerir negócios, propriedades, bens, atuar na sociedade que vive, conviver socialmente, enfrentar tensões e conflitos, escolher formas de vida, gerar renda etc. Para atender a essas necessidades, a humanidade tem disponível um saber acumulado. Mas esse saber não está ainda presente nas pessoas que vão nascendo e crescendo. Para as pessoas terem acesso a esse conhecimento acumulado, disponível, elas precisam se apropriar.

Em outras palavras, as pessoas precisam subjetivar, interiorizar, trazer para dentro de sua mente, de sua inteligência, esse saber; transformar o saber objetivado, acumulado, em saber subjetivado, apropriado, interiorizado. Cada civilização, cada nação, cada povo construiu formas de desenvolver esse processo, de fazer educação, de ensinar e aprender. Em algumas culturas, esse processo é mais espontâneo, aprende-se na convivência familiar, no trabalho, na vida social. Em outras, esse processo foi mais sistematizado, programado, aprende-se também nas escolas.

SÉTIMO MOMENTO
RECOMEÇA O CICLO DAS NECESSIDADES, PRÁTICAS, EXPERIÊNCIAS

No início do processo de ensino e de aprendizagem, a finalidade era sempre atender às necessidades sentidas pelas gerações mais novas, para que essas gerações conseguissem desenvolver suas práticas, e essas práticas fossem tão bem desenvolvidas que se tornassem experiências, habilidades, capacidades; que o aprendente chegasse a objetivar, a acumular, para poder ensinar às gerações subsequentes. A finalidade do ensino e da aprendizagem ou da educação era então ensinar a viver, a atender às necessidades da vida.

Podemos concluir com a figura de uma ciranda. As necessidades são das pessoas, da vida, dos grupos humanos, dos homens, das mulheres, dos jovens, das crianças. Pessoa, família, instituição, nação, estado, país têm necessidades a serem atendidas. Essas necessidades, à medida em que forem atendidas, viram práticas, e as práticas viram experiências, e essas experiências viram saber objetivado, acumulado, construído historicamente, para ser ensinado e reconstruído subjetivamente pelas novas pessoas, novas instituições, novos grupos humanos, novas gerações.

AONDE ENTRA A QUESTÃO DO CURRÍCULO

Esse saber acumulado foi ficando cada vez mais amplo, mais complexo, a cada dia ele recebe novas contribuições. Até o século XV, ainda era organizado de uma forma unitária, articulada. Apresentava-se junto o conhecimento da religião, da filosofia, das ciências, das artes, da economia, da política, da história. A partir da época do Renascimento, o conhecimento acumulado do Ocidente passou a se distinguir e a se separar, a ciência não quis mais ficar com a religião, nem com a filosofia, preferiu ficar em um campo mais autônomo, para ter mais liberdade diante da Inquisição da Igreja Católica.

Dentro da própria ciência, foram surgindo ramos das matemáticas, das humanas, e ,dentro dessas, foram surgindo ramos mais específicos; de forma que ,nos tempos de hoje, são tantos os ramos da ciência, que ninguém mais domina tudo. No campo da filosofia e da teologia, das artes, também surgiram ramos diferenciados, que diversificaram muito o saber acumulado. O fato é que cada ciência hoje está bastante ramificada e umas articulam-se com outras. Na história das pessoas e das nações, surgiu um dilema, que provoca uma grande "dor de cabeça". O que escolher desse patrimônio de conhecimentos para aprender?

Quem vai decidir sobre essa escolha? Quais os procedimentos, as normas para fazer essa seleção? Quais os critérios para escolher uma parte desse saber acumulado e deixar outra de fora? Quem decide e quem obedece? Quem vai garantir a verificação da escolha e da capacidade de aprender? Em cada família e em cada sociedade, alguém ou algum grupo toma essa iniciativa. Leva-se em conta muitos contextos. Os egípcios, à beira do rio Nilo, selecionavam os ensinamentos referentes ao rio e às lavouras de suas margens; os fenícios, os ensinamentos referentes ao mar, à navegação e ao comércio.

Os romanos referentes aos serviços militares, os atenienses referentes à filosofia e assim em cada povo. Essa seleção nunca foi só do conhecimento, nem só de conteúdos das ciências, estava junto aos valores, às crenças, às relações, ao que cada povo achava importante. E

dentro desse povo, de cada cultura, quem escolhia e definia os valores e os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos era a parcela que detinha a hegemonia do poder. No começo da humanidade, aprendiam-se e ensinavam-se as necessidades sentidas pelas pessoas e pelos grupos humanos.

Com a divisão da sociedade em classes, em categorias sociais, ou em castas, as necessidades a serem atendidas passaram a ser determinadas e escolhidas por quem detinha mais poder, quer fosse um poder religioso, um poder econômico, um poder social e cultural. Na sociedade brasileira, é fácil entender essa situação. Basta ver como as famílias tradicionais encaminham seus filhos para a vida. O que se apresenta inteligente, irá estudar na Europa ou nas capitais, os outros ficam para cuidar da propriedade. Essa mesma classe teve a hegemonia na construção e definição das leis e das escolhas curriculares.

Na definição das escolhas das parcelas do saber, as elites urbanas deram o seu "tom". Definiram suas necessidades e a impuseram como necessidade universal para todas as populações, raças, etnias e regiões geográficas. Associaram aos conhecimentos os valores, as crenças, as relações que os ajudavam na manutenção da sua hegemonia. Logo, os alunos das classes ricas aprendiam conteúdos que os ensinassem a mandar, a usar a cabeça, a serem executivos ; os da classe pobre, os conteúdos que os ensinassem a obedecer, a usar as mãos, a ser operário[36].

As necessidades do campo ficaram esquecidas e não foi por acaso. A escolha sempre teve critérios, não foi aleatória, sempre teve prioridades, valores e crenças. Uma das crenças muito difundida era que o campo no desenvolvimento capitalista tendia a desaparecer e migrar para a cidade, ficando apenas alguns resíduos. E o campo que ia ficar seria o campo modernizado. Outra escolha foi achar que o campo não precisaria de uma educação de qualidade, qualquer "migalha" seria sufi-

36. Bourdieu Pierre Passeron Jean-Claude foram os clássicos desses estudos na França. *La Reprodición, Elementos para uma Teoria del Sistema de Enseñanza*. Editorial Popular. Madrid. Espanha.

ciente, quem precisasse de mais, então viria para o meio urbano e seria atendido na cidade.

A Educação do Campo, agora legitimada como Política Pública, direito de todos e dever do Estado, surge dentro de um grande movimento pelo direito de decidir sobre suas necessidades a serem atendidas, para criar práticas que a favoreça, para legitimar experiências que contribuam com o seu desenvolvimento, com a sua cultura, com a sua visão de futuro. A Educação do Campo supõe o direito de escolha, de seleção do currículo, das formas de avaliação, da normatização dos procedimentos. Portanto, não se reduz a uma questão didática, é uma questão política, filosófica, é uma questão de poder e de direito.

Para desenvolver a mata, o agreste e o sertão, há um patrimônio acumulado de saberes, conhecimentos, valores, crenças. Está disponível na literatura, na memória viva dos mais velhos, na história das comunidades, nas manifestações culturais e artísticas, nas bibliotecas, nos centros de pesquisa e estudo. Como as elites não se preocuparam em enriquecer esse patrimônio, muita coisa ainda resta a construir. A Educação do Campo convoca as pessoas e os grupos humanos a se tornarem autoras da construção e da acumulação de conhecimentos. Nessa tarefa, cada aluno/a e professora/or, cada escola, cada gestora ou gestor público tem sua parte.

CONCLUSÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo, ambas editadas pelo Conselho Nacional de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais editados pelo MEC, reconhecem o direito das escolas construírem seus currículos, a partir das necessidades do desenvolvimento das pessoas, das comunidades e dos territórios. Mas na prática não funciona assim. Funciona ao contrário.

Como essa conquista ainda não se tornou cultura na prática escolar, as dirigentes e educadoras ficam receosas de fazerem as mudanças

que necessitam. Arriscam apenas algumas adaptações, mudanças superficiais, que não mexam na estrutura tradicional dos currículos. Temem como se não fosse legítimo, como se não tivessem poderes de fazer, de procurar o que é melhor e mais adequado para as suas escolas, temem pressão dos alunos, das famílias, das colegas, do vestibular.

Em outras palavras, têm a oportunidade de usar um paradigma novo, mas receiam, porque estão no meio de pessoas que usam o paradigma tradicional. Temem ousar criando e recriando, assumem apenas adaptações. Portanto, fica difícil aplicar a PEADS – Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável, pois renunciam a usar um poder que têm e que a PEADS dá muita importância ao seu uso. Podemos convocar as educadoras e gestoras, alunos e famílias a ousarem um pouco mais, com algumas sugestões:

> Criar na escola, entre os alunos e professores, outras referências para o saber que não fossem unicamente as disciplinas, por exemplo, formar equipes permanentes de estudo sobre temáticas de interesse dos alunos: água, solo, vegetação, agricultura, política, saúde, zootecnia, cidadania etc.
> Os alunos estudariam essas novas temáticas da iniciação até o mais profundo conhecimento científico que pudessem alcançar. Tornar-se-iam graduados no nível fundamental, médio e superior. Seriam os técnicos, os doutores nesse assunto nas comunidades.
> Boa parte das aulas não seriam nas salas tradicionais, seriam em outros locais, em passeios, pesquisas, viagens, entrevistas, aulas expositivas por especialistas, pesquisas na internet, seminários, fóruns etc.
> Vamos aos exemplos mais concretos. No município de Estrela de Alagoas, desmembrado de Palmeira dos Índios, é rara a família rural que não tenha nas suas propriedades um plantio de pinha. O que conhecem da pinha corresponde ao conhecimento acumulado até agora pelas famílias. Vendem por um preço

baixo e nem sempre sabem por quanto é revendida fora. Quantos conhecimentos ainda faltam ser adquiridos sobre a pinha? O quanto de conhecimento ainda poderia ser agregado para melhorar o manejo, a reprodução, a resistência às pragas, ao beneficiamento, à comercialização? Possivelmente muita coisa poderia ser acrescentada ainda. Mas as escolas estão rodeadas de plantadores de pinha, pensando que esses conhecimentos seriam responsabilidade de alguma extensão rural, de algum projeto específico, que não caberia à escola tal tarefa.

> Cada comunidade tem um ou mais arranjo produtivo local que necessita ser conhecido, pesquisado, agregado valor, vendido por um preço melhor. São conhecimentos de ordem técnica e científica, cultural e artística, que exigem criatividade, envolvimento, trabalhos de equipe, de articulação, de gerenciamento. Que por outro lado, precisam de matemática, de escrita, de leitura, de ciência, de informática e de política.
> Do maior ou menor conhecimento desse arranjo e de suas potencialidades, está dependendo a vida das famílias. E por que não estudá-lo na escola? Se é na escola que se produz e se constrói quatro horas de conhecimento por dia, vinte horas por semana, oitenta por mês e oitocentas por ano?
> Por que se contentar em apenas pequenos trabalhos pessoais ou de equipe sobre um assunto de tamanha importância para a comunidade local? Por que não ir mais a fundo , em médio e em longo prazo?
> Por que uma escola do semiárido tem que ensinar durante 11 anos português e matemática, quando as famílias lidam com bode, com abelha, com pouca chuva, com clima instável, com tradições culturais, com formas de sobrevivência? Por que não inverter o cenário, o português e a matemática serem ensinados para aprender a cuidar do bode, da riqueza que ele pode trazer, das exigências técnicas que ele requer, do valor nutritivo de sua carne, do seu leite e subprodutos que ele fornece, da co-

mercialização mais compensadora que poder ter, da pele que pode ser mais bem aproveitada?

> Assim, a vaca nas bacias leiteiras do estado, as culturas nas áreas irrigadas, os peixes e animais aquáticos nas barragens e açudes, a confecção nos municípios da Sulanca de Pernambuco.

> As fichas pedagógicas e os atuais censos difundidos pelos formadores são sementes de possibilidades novas. Uma vez desdobrados nos primeiros anos de implantação da PEADS, vão proporcionar muitas outras formas de material pedagógico.

OS RESULTADOS E OS IMPACTOS DA AVALIAÇÃO NA PEADS

Texto escrito para aprofundar com as professoras do campo outras formas e meios de avaliação da aprendizagem.

Este texto pretende aprofundar uma dimensão da avaliação, que é saber quais são os resultados do ensino e da aprendizagem na educação escolar, e o que esses resultados provocam de impactos e efeitos na vida das pessoas envolvidas com o processo. Por uma questão didática e metodológica, vamos analisar separando e distinguindo os resultados; porém, na realidade, eles apresentam-se unidos e articulados uns com os outros. Portanto, a separação é um exercício intelectual para o qual convido o leitor e a leitora a fazerem comigo para melhor entender o nosso objeto de estudo, como um laboratório que examina partículas e pedaços do nosso corpo (sangue, secreção etc.) para compreender melhor a saúde. Vamos pegar cada tipo de resultado, nomeá-lo e descrevê-lo, às vezes, vamos também, comparar como esse resultado apresenta-se em outras propostas pedagógicas, para facilitar o entendimento.

RESULTADOS PEDAGÓGICOS

Todas as propostas pedagógicas perguntam por esse tipo de resultado. Todas querem saber se o aluno aprendeu bem e se a professora ensinou corretamente, no tempo hábil, com uma didática que facilitou a aprendizagem. Cada proposta pedagógica tem desenvolvido vários procedimentos para dar conta desses resultados. Há instrumentos de verificação, testes, provas, vestibulares, trabalhos individuas e grupais. Há todo um conjunto de procedimentos normatizados pelos sistemas de

ensino para garantir esses resultados. As escolas particulares disputam quem melhor verifica esses resultados, se elas ou as públicas. Aquelas apresentam suas vantagens em relação à pública divulgando os seus resultados pedagógicos.

A psicologia aprimora estudos de como esses resultados podem ser cada vez mais facilitados pelos alunos e professores. A tecnologia da informática avança sempre mais na produção de material didático interativo para facilitar o alcance dos resultados pedagógicos dos alunos. Há uma literatura ampla, disponível em todas as exposições de livros pedagógicos. Há quem pense e diga que esse é o resultado específico, típico da escola, que se identifica com sua missão. A escola foi criada e feita para ensinar os conhecimentos aos alunos. Nesse sentido, a Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável - PEADS se iguala com todas as propostas pedagógicas. Ela também pretende esses resultados, usa das tecnologias mais modernas e da literatura disponível para alcançá-los.

RESULTADOS ECONÔMICOS

Aqui já começa a diferença da PEADS em relação às outras propostas. A PEADS interessa-se também por resultados econômicos alcançados pelas famílias dos alunos e pela escola, e não só pelos resultados pedagógicos. O contexto que a PEADS nasceu foi se perguntando o que a produção de conhecimento das escolas poderia trazer para melhorar a vida das pessoas , das famílias e das comunidades. Em qualquer diagnóstico sobre a realidade da pobreza e do subdesenvolvimento, afirma-se a falta de conhecimento e de oportunidade como grandes responsáveis por essa situação. Se os filhos vão para a escola, o que é de se esperar do conhecimento que vão conquistar? Que esse conhecimento venha suprir a falta que faz nas famílias, na comunidade.

Segundo a Embrapa, a cada ano uma propriedade rural com menos de 10 hectares no Nordeste fica mais pobre em 36% (dados de

1994). Os fundadores da PEADS então se perguntavam: mas onde estão as influências da escola para reverter esse cenário? A escola tem ou não uma tarefa diante dessa situação? A Educação Popular era muito clara, tinha um papel de mudança de cenário, e por que a educação escolar não poderia ter? Os educadores atuavam no campo da Educação Popular com os adultos, construindo essa convicção, da necessidade de se ter conhecimento técnico, científico, histórico, social, agronômico para ajudar nas mudanças de cenário. E viam a escola atuando com os filhos sem nenhuma ligação com a mudança.

Foi então que procuraram fazer uma interação entre os dois tipos de educação: a popular e a formal. Desse esforço, nasceu a PEADS. Os criadores da PEADS perceberam então a necessidade de outros fundamentos teóricos, de uma Teoria do Conhecimento que respaldasse essa preocupação. Daí, uma proposta de construção de conhecimento que não é neutra, mas com intencionalidade para a ação, para resultados concretos, imediatos e também estratégicos em médio e em longo prazo.

Na PEADS, da pesquisa à avaliação, a/o educadora/or está pensando em atingir resultados sobre a realidade que pesquisou. Esses resultados podem ser econômicos ou de outra natureza, mas vão além da aprendizagem instrumental do saber ler, escrever e contar. Precisamos construir procedimentos e instrumentos que verifiquem esses resultados na auto e heteroavaliação. Que saibam perguntar aos alunos, à família e às próprias educadoras/es por esses resultados, que se atribuam conceitos e notas a esses resultados. Pois eles comprovam a capacidade e a habilidade da criança e do adolescente de manejar o conhecimento que aprendeu com a escola.

RESULTADOS NA GESTÃO OU GERENCIAIS E EMPRESARIAIS

Aqui também faz a diferença. O avanço da aprendizagem dos alunos, das professoras e das famílias pode e deve ter resultado na gestão da

escola e da comunidade. A escola melhora na gestão dos seus recursos, na distribuição de seu tempo; as famílias melhoram sua roça e a criação de seu gado, o planejamento do inverno e do verão. A escola passa a pulsar com o ritmo de vida e produção da comunidade local, se a comunidade prepara uma festa ou o plantio ou a colheita, vai mexer com planejamento, com gerenciamento, com distribuição de tarefas, com prestação de contas, com avaliação. Tudo isso pode provocar aprendizagem de gestão.

Na avaliação, a professora pergunta por esses resultados, pelas aprendizagens conquistadas com esse ensino. A escola torna a vida, o trabalho, o estudo, a festa, em ambientes de aprendizagens, em espaços pedagógicos. Se esses espaços da vida são de aprendizagens, a avaliação deve considerar e desenvolver instrumentos e formas de avaliar. Os resultados podem ir além da aprendizagem das disciplinas tradicionais, podem ir além dos econômicos e atingir as próprias formas de gestão da vida no local.

RESULTADOS POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS

Aqui a diferença aumenta ainda mais. Aqui se encontra a maior originalidade da PEADS, a dimensão filosófica (política, ideológica, ética, estética). A PEADS pergunta pelo empoderamento, ou apoderamento, que as pessoas passam a assumir, pela autoria que passam a desenvolver. Pergunta se as pessoas, alunos, professores, famílias estão sentindo-se mais gente, mais humanas, mais capazes, mais autônomas, se estão acreditando mais na sua força, na sua capacidade criadora, na capacidade de sua palavra, em poder mudar a realidade, em construir outros cenários. Aqui se pergunta se os autores estão apropriando-se da sua história, dando rumo próprio.

São os resultados que atingem a maneira de ser, de pensar, de agir, de conviver, de participar, de ser homem e de ser mulher. São os resultados responsáveis pela mudança das concepções de pessoa, de his-

tória, de natureza, de sociedade, de cultura, de trabalho, de identidade, de valores, de conhecimento, de práxis, de política. São os resultados responsáveis pelos valores e crenças. Na avaliação, é fundamental perguntar se o ensino e a aprendizagem estão conseguindo alcançar. Tem proposta que nem sequer leva em conta a necessidade desses resultados, avalia e se satisfaz com o que o menino e a menina aprenderam das disciplinas e só.

Na PEADS é muito diferente. Considera e estimula o uso de instrumentos e formas de avaliação para aferir se esses resultados estão ou não sendo conquistados. Para explicitar melhor, vejamos algumas dimensões mais específicas destes resultados:

> O valor da autoria. É muito mais do que o menino e a menina escreverem um texto. Isso qualquer escola boa faria e faz bem. Trata-se de a criança, a professora, a família exercerem esse poder, essa cidadania, de acreditarem que são capazes de serem donos de si mesmos, de pronunciarem e dizerem sua própria palavra, de descobrirem-se sujeitos de suas histórias e da história coletiva. Esse valor foi negado na família, na escola, na sociedade e na nossa cultura. A palavra que valia era a dos outros, das autoridades, do pai, do padre, do pastor, do político, do professor, do padrinho, do policial.

A palavra que tinha força era a do urbano, da cidade, dos meios de comunicação, do capital e da capital. Tudo o que se referia ao rural, ao campo, vinha associado à ideia de estigma, de fraqueza, de carência, de impotência, de incapacidade, de não compensador, de trabalho pesado, de enxada, de suor, de dor, de atraso, de matuto, de pobreza. A professora rural era castigada a repetir, por todos os anos de sua vida profissional, a reprodução desses pontos de vista. A criança rural se referenciava como um potencial urbano, ou então não teria vez, nem oportunidade. Se, além de ser rural, fosse pobre, negra e mulher do sertão, elevariam ainda mais o grau de descrédito no seu potencial.

> A mudança do paradigma. De onde haveria de se esperar a mudança de paradigma, quando envolve conhecimento, ensi-

no, aprendizagem, currículo? A lógica tradicional partiria dos centros de pesquisa, de ensino, das universidades. Os autores jamais seriam as crianças, as professoras e as escolas rurais. Esses autores e sujeitos seriam os últimos a serem pensados. Na melhor das hipóteses, seriam pensados como objetos da elaboração de quem estava no centro que iria dar capacitação para os da periferia. Far-se-iam muitas coisas, mas ensinadas pelos urbanos, pelos centros de ensino e pesquisa para o campo. O paradigma estaria garantido, seriam as autoridades, as universidades a continuarem definindo o que as escolas do campo precisariam fazer e ser para se tornarem capazes, legitimadas e reconhecidas. O selo, a certificação, a legitimação sairia do poder constituído, da autoridade reconhecida, jamais o inverso.

> O poder da escolha sobre os conteúdos do patrimônio do saber. Uma forma de apoderamento da Educação do Campo, influenciada pela PEADS, é a conquista do direito de selecionar, dentro do patrimônio universal dos saberes, conhecimentos e valores que interessam ao desenvolvimento do campo e das pessoas que dele ou nele vivem. O que antes era definido, escolhido, normatizado por pessoas e instituições que estavam no centro do poder, passa a ser definido por quem tem compromisso com a mudança, com a causa, com o desenvolvimento do campo. Professoras rurais do agreste, do sertão e da mata passam a ser identificadas como portadoras de uma qualificação inovadora, de selecionadoras dos saberes para o currículo de suas escolas, respeitadas como tais, sujeitos de direitos e não de favores.

Esse novo paradigma representa uma reinvenção ou reconstrução da escola pública, que foi pensada como urbana, para as populações urbanas trabalhadoras das fábricas e estendida posteriormente ao campo, sem ser repensada nas suas formas, metodologia e conteúdos. O mundo industrial e urbano, o mercado capitalista eram uns modelos tão legitimados que não se levantou a hipótese da necessidade de uma mu-

dança. O resultado foi que o fracasso da escola do campo foi atribuído à incapacidade de quem ensinava e estudava no campo e aceito como natural, lógico, uma vez que o campo já era reconhecido e aceito como atrasado e matuto.

> A seleção do modelo de desenvolvimento e de suas formas de organização. A capacidade de selecionar currículo é muito mais do que a mera seleção de conteúdos e disciplinas que possam ser acrescentados, incorporados ao ensino escolar. Representa uma nova postura pessoal e coletiva diante da história, da sociedade, da ciência, da filosofia e das diversas formas de conhecimento. Representa o assumir de um novo papel social e político, significa assumir um projeto de sociedade condizente com a missão histórica de quem descobre conhecimento nesse novo paradigma. Isto é, quem assume essa descoberta jamais vai tratar o conhecimento como sendo neutro, como fim, como algo acabado. Vai considerá-lo como instrumental valioso e privilegiado para fazer as mudanças necessárias da realidade. Quem o possui tem mais oportunidade de intervir, de mudar.
> Resultados sobre as pessoas. Enfim, vale salientar outros resultados já implícitos nos demais, mas sentidos de uma maneira tão particular que valem uma consideração especial. São os resultados observados sobre as pessoas nos aspectos dos sentimentos, das posturas, das crenças e das relações. A construção das identidades, a valorização da autoestima, a construção da autoria e a autoria da construção, as convocações para um compromisso de mudança da realidade fazem da PEADS muito mais que uma proposta educacional ou uma proposta de desenvolvimento sustentável. Inspira um sistema de vida, de crenças, de relações, de amorosidade e afeto. Por isso dizemos sempre que quanto mais as pessoas assimilam e incorporam a PEADS, mais se amam, mais belas se tornam, mais apaixonadamente vivem.

A INTEGRAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS

Convém relembrar a observação inicial. Os resultados pedagógicos, econômicos, políticos e ideológicos não se apresentam separados, como se um pudesse ser alcançado sem os demais. Um está inoculado em outros. A dimensão de um ou de outro pode não ser percebida e apropriada, as pessoas podem não ter o nível de compreensão política e ideológica, mas a vivência mais profunda levará de uma forma mais explícita ou menos explícita, mais cedo ou mais tarde, a uma consciência dos resultados mais profundos. Ou pode acontecer que as pessoas encontrem formas mais simples de comentarem resultados mais complexos.

Sugestões para debate:

1. Como tem sido o meu nível de compreensão, incorporação e vivência dos resultados?
2. Que leitura faço em minha prática desses resultados? Quando foi que eu percebia ainda de forma nebulosa e quando passei a perceber com mais clareza?
3. Que instrumentos de verificação desses resultados poderiam ser construídos e usados na formação das professoras , no monitoramento e no cotidiano da escola?

A DIMENSÃO FILOSÓFICA DA PEADS E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM

Texto para o primeiro seminário com as professoras envolvidas no processo de Sistematização da PEADS – 15/04/03. Este texto tem sido muito usado nas oficinas de formação de professoras, pelo seu tamanho reduzido e profundidade da temática.

Entender bem o papel da escola é um ponto que toda professora envolvida na PEADS precisa dominar. O objetivo deste texto é aprofundar mais essa questão, observando as consequências práticas de uma escolha filosófica, metodológica. Entendendo bem qual o papel da escola, vai ser fácil para a professora a escolha do currículo, das técnicas e dinâmicas usadas no cotidiano. Trata-se de entender bem o papel que a escola tradicionalmente exerceu no meio rural diante das pessoas, dos alunos, das professoras, das famílias, das instituições.

Em outras palavras: o que a escola significava para os alunos, as professoras, as famílias, a comunidade, e o que passa a significar na PEADS.

Quando falamos do papel exercido pela escola na PEADS, queremos falar do significado, da função pedagógica, social, política que a escola exerce. Outra maneira de colocar a questão é perguntar sobre o *para quê e o porquê da escola.* Esse é um dos maiores diferenciais do SERTA e da PEADS. Não se trata agora de saber como é a escola, como é o ensino, como é a didática, como se ensina, como se avalia. Essas perguntas são sobre os meios e não sobre o papel, a função.

Não estamos dizendo que essas perguntas não interessem à PEADS. Queremos dizer que essas perguntas são subordinadas a ou-

tras sobre o papel, a função e o fim. As perguntas sobre o papel, a função e a finalidade da escola são perguntas respondidas pela ética, que é uma disciplina da filosofia. Enquanto que as perguntas sobre os meios, as formas de ensinar, as dinâmicas usadas na escola são respondidas pela psicologia, pela sociologia, pela genética, biociência e outras ciências.

Convém estar atento para essa diferença, que é a maior diferença entre a PEADS e outras concepções de educação. A PEADS não se diferencia de outras propostas , porque faz pesquisa, porque faz aula passeio, porque aprende com os pais. A diferença maior é o papel exercido pela escola na PEADS, pois pesquisa muitas escolas fazem, porém com outra função, com outro papel. A PEADS está toda perpassada de dimensões filosóficas.

Quando falamos de dimensões filosóficas, não queremos dizer coisas abstratas, elucubrações difíceis, raciocínios complicados, preocupações de intelectuais. Muito pelo contrário, filosofia é o que está no dia a dia da professora, da sua relação com o aluno, com a comunidade, que está nos textos, nas pesquisas, nas devoluções, nos censos, dentro de você, dos seus sentimentos e de suas emoções. Filosofia perpassa todos os currículos, os da PEADS que vocês aplicam, como perpassa todos os outros que se aplicam nas escolas convencionais. Não é que o currículo da PEADS tenha dimensões filosóficas, e os demais não tenham. Todos têm dimensão filosófica.

O que acontece é que há filosofias diferentes. Em relação às dimensões filosóficas neste texto, vamos explorar apenas questões da ética, embora seja difícil falar de ética sem falar de outras dimensões da filosofia. Na realidade estão articuladas. Vamos distinguir apenas por uma questão metodológica. Como em um exame de sangue, sabendo que o sangue não se separa do organismo, a não ser para análise ou para tornar-se medicamento.

Para ilustrar o que estamos dizendo, vamos partir das situações do cotidiano, formando duas colunas, em uma vamos colocar a opção filosófica da PEADS, e em outra a opção de uma concepção diferente:

FILOSOFIA DIFERENTE	FILOSOFIA DA PEADS
Maneira de olhar para o aluno	
A professora olha para uma aluna do meio rural, pobre, sem muito acesso ao consumo e pensa que essa é uma *"coitadinha", "pobrezinha" , sem muito futuro, porque seus pais não têm muita chance na roça.*	Diante da mesma aluna, a professora enxerga todo o potencial que essa criança tem e que pode ser desenvolvido a partir da escola. Enxerga como pessoa humana à procura de oportunidades, capaz de fazer escolhas.
A professora olha para uma criança que vem para a escola como uma pessoa sem saber de nada, sem trazer conhecimento, para aprender na escola com a professora.	Diante da mesma criança, a professora enxerga, usa e valoriza o saber e a experiência que a criança já adquiriu em casa, com seus familiares, no roçado, cuidando dos irmãos menores. Não trata como cérebro vazio.
Diante da criança rural, a professora enxerga e assim a trata, como objeto da caridade da professora, do governo, dos políticos, porque é "pobrezinha" .	Diante da mesma criança, a professora enxerga e assim a trata, como sujeito de direitos, cidadã, autora, protagonista. Não como objeto de favor, da boa vontade dos políticos.
Crianças do meio rural, sem recursos financeiros, pobres, são despesas para a prefeitura, o estado e o governo. São problemas .	Essas mesmas crianças constroem conhecimentos sobre o município, fazem diagnóstico da realidade e apresentam, com a comunidade , solução para os problemas.

FILOSOFIA DIFERENTE	FILOSOFIA DA PEADS
Maneira de olhar o campo	
O meio rural e o campo são lugares de pobreza, de fome, de carência, que precisam da ajuda do governo.	São lugares de potencialidades, de riquezas inexploradas e que não se tornaram agenda das decisões políticas do governo.
A criança rural é matuta, atrasada, tímida e acanhada para falar, não gosta de olhar nos olhos das pessoas quando fala, é envergonhada.	A criança é assim até o momento que a escola não trata da sua realidade, não valoriza, nem a transforma em objeto de estudo. Na hora que valoriza, ela revela-se diferente.
Como é escola rural, qualquer coisa basta, não precisa ser exigente, "puxar" muito pelas crianças, colocar móveis de boa qualidade.	Sobretudo porque é rural , precisa ser exigente, preparar-se bem, " puxar" pelas crianças, porque são potenciais grandes diante de desafios maiores.
O lugar da realização das pessoas que sabem ler é na cidade. A escola ensina, e a criança aprende para melhorar de vida; e só melhora de vida na cidade, porque tem mais chance, mais emprego, mais acesso à informação, à saúde , aos serviços.	O lugar da realização das pessoas é onde as pessoas gostam de estar e se sentem bem. Pode ser no campo ou na cidade. Conquanto que elas desenvolvam suas potencialidades, construam suas identidades, estimulem a sua autoestima, convivam com seus familiares e no campo, tudo isso é possível como na cidade.

FILOSOFIA DIFERENTE	FILOSOFIA DA PEADS
Maneira de olhar os valores	
O pobre no campo só precisa usar as mãos para trabalhar, criar calo. Rico é que "usa a cabeça", porque tem negócio, viaja, vai atrás de cliente, dirige empresa.	O pobre no campo precisa "usar cabeça" e não só mão, precisa "fazer calo na cabeça". Trabalhar no campo é um negócio que exige planejamento, avaliação, mercado e visão empresarial.
O objetivo da escola é ensinar a ler, escrever e contar. Repassar os conhecimentos para os alunos, para que eles se formem e tenham sucesso na vida.	O objetivo não é só esse, é com a leitura, a conta e a escrita; construir conhecimentos, desenvolver habilidades, preparar o aluno para a vida, para a participação cidadã.
Pesquisar é "negócio" para academia, mestrado e especialista. Na escola rural , basta só ensinar a ler .	Pesquisar é atitude de cidadão/ã, de trabalhador/a, de quem aprende e de quem ensina, é uma forma privilegiada de construir conhecimentos e valores.
O papel da professora é ensinar os conhecimentos do currículo. Valores não são ensinados por ela, isso é com a família. A família que eduque seus filhos para o bem.	O currículo da escola não passa somente conhecimentos, passa valores, concepção de vida, de pessoa, de mundo; precisa explicitar esses valores e não deixá-los ocultos , nem só para a família.
A escola tem responsabilidade pelo que acontece dentro de seus espaços, de seus muros; o que acontece do muro para fora não é responsabilidade da escola.	A escola preocupa-se com o que acontece dentro e fora, porque a aprendizagem acontece , e os valores são construídos dentro e fora dos muros, em interação com a comunidade e a partir da sua vida.
A professora é quem sabe, ensina e avalia o aluno. O aluno aprende e é avaliado pela professora.	A professora sabe, ensina, avalia e também aprende ; é avaliada, no processo de aprendizagem, pelos seus alunos e pelos resultados que eles alcançam.

livro Filosofia da Educacao do Campo.indd 150 05/08/2015 15:45:28

FILOSOFIA DIFERENTE	FILOSOFIA DA PEADS
A responsabilidade da escola, em ensinar, termina com a formatura dos alunos.	A responsabilidade é ensinar para que o aluno continue aprendendo e estudando ao longo da vida.
O conhecimento é uma construção intelectual, a professora tem que "puxar" pela memória do aluno.	O conhecimento não é só uma construção intelectual. Envolve emoções, motivação, desejo, vontade, autoestima, autoconfiança, identidade.
O importante é o conhecimento científico, o popular é insuficiente, não alcança a verdade comprovada.	O importante é a interação entre o conhecimento científico, técnico, popular e outras formas de conhecimento, como o artístico, o religioso, o sensitivo.
Aprendemos para poder explorar os recursos da natureza .	Aprendemos para amar a natureza, preservar o seu ambiente, imitar e respeitar suas leis.
A aptidão do educando/a avalia-se com o teste ou prova. Com sua capacidade de adquirir boas notas.	A aptidão do aluno/a avalia-se com muitos outros instrumentos, além de prova e teste, em processo. Avalia-se também verificando os valores que o aluno está construindo.
A professora acha que pode ensinar sem ter vocação. Sem amar e sem ser amada. O ensino não tem nada a ver com isso. Essas dimensões são de outro âmbito e não influem em sala de aula.	Só educa bem quem se sente vocacionada, quem se ama muito, quem se cuida. Pode ter ou não marido, companheiro ou namorado. Pode não ter um casamento feliz, mas não pode perder sua capacidade de amar e amar-se. É preciso "ensinar com o coração".

Como podem observar, essas diferenças são diferenças filosóficas, de concepção de pessoa, de concepção de sociedade, de concepção de mundo, natureza e, especialmente, concepção de valores. Não são diferenças didáticas. Quem tem a concepção filosófica de uma coluna dessas, tem a didática correspondente.

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO, O QUE TEM A VER UMA COM A OUTRA

Texto preparado para aprofundar com a equipe de formadores/as do SERTA as relações entre a Educação Popular e a Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – PEADS.

ARRUMANDO O CONCEITO E A CABEÇA

Carlos Rodrigues Brandão, em seu texto clássico *Da Educação Fundamental ao Fundamental da Educação,* faz uma distinção que ajuda muito a compreensão sobre Educação Popular. Pois, ao longo da história, EP foi confundida e identificada com muitas outras formas e tipos de educação. A confusão mais comum é a semântica, as pessoas pensarem que EP é a que se faz com o povo, e, sobretudo com o povo pobre, daí o adjunto *Popular*. Então, dentro desse conceito, cada época que tentou fazer educação para o povo, pensou que fosse formas e maneiras de fazer EP. O autor sai analisando esses tipos de educação que historicamente tiveram sua predominância. Descrever cada uma tornaria este artigo tão grande quanto o dele. Porém, a título de lembrete, vamos elencar algumas destas confusões.

Educação Comunitária, ou Educação da Comunidade, este foi um conceito que se praticou e ainda se pratica quando se pretende mobilizar as pessoas para resolverem os problemas enfrentados por uma comunidade, uma população desafiada por uma carência de serviço público, tais como: água, energia, transporte, saúde, escola, alfabetização, trabalho ou outra qualquer. É resultado de um diagnóstico interno ou externo à comunidade, alguém de fora ou uma liderança na comuni-

dade passa a desenvolver um processo no qual a população local vai se sensibilizando e se engajando para resolver aquela necessidade imediata. Todo tipo de gente e instituição faz uso desse modelo e desse tipo de educação. Mas ele foi mais conceitualmente desenvolvido a partir do momento em que a doutrina do Serviço Social identificou o perfil da Assistente Social que, contratada pelo governo ou por empresas, ia educar a comunidade para resolver seus problemas adequando-se ao modelo social vigente, definido segundo os critérios de quem tinha a hegemonia na sociedade.

A assistente social ia ensinar às mães a terem mais higiene com seus filhos, no preparo do alimento, no cuidado com o corpo e com a casa, a se relacionarem melhor com seus maridos e a se adaptarem bem à sociedade que evoluiu, que já vive outros padrões que não se coadunam com sujeira, com briga familiar, pois já é uma sociedade moderna e desenvolvida. EP torna-se a maneira de introduzir pessoas na vida social moderna e desenvolvida. Esse padrão foi utilizado no campo da extensão rural, transferida em 1948 para o estado de Minas Gerais e depois para os demais estados do Brasil. Partia do diagnóstico de que a agricultura brasileira estava atrasada diante da evolução da agricultura moderna, com crédito, com mecanização, com melhoria das sementes, com agroindústria.

Precisava modernizar-se e, para tal, tinha que ser educada para se adequar, para se adaptar, para entrar no mercado. As Emater (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural), depois Embrater (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural) foram resultados desse esforço. Antes tinham outros nomes, como Ancar. Entusiasmou uma geração de educadores que se dedicaram à causa mobilizando comunidades agrícolas. Para se modernizar, era preciso aprender a ler, a se reunir, a se organizar, a criar associações, a usar o crédito bancário. As lideranças juvenis se mobilizavam e se organizavam em Clubes 4 S, os bancos passaram a difundir financiamento para custeio e investimento.

Depois o Estado se atribui essa tarefa e passou a estruturar as Emater dentro do sistema Embrater, extinta no governo de Fernando

Collor. Em cada estado, foram criando sistemas com muito recurso humano e financeiro. Era uma forma de Educação Popular das mais admiradas, até Paulo Freire escreveu em um de seus primeiros livros sobre a *Comunicação e Extensão*.

Outro modelo muito identificado com a Educação Popular foi a alfabetização de Jovens e Adultos. Na década de 60, houve uma das mais intensas campanhas de alfabetização liderada pela igreja católica, usando o rádio para alfabetizar os camponeses. Acadêmicos e profissionais militantes da Ação Católica atuaram muito nesse movimento - MEB . Na época, a Ação Católica era o movimento católico de maior consciência política. Outras campanhas históricas por alfabetização já haviam acontecido no Brasil. Tratava-se de ensinar o código escrito como condição para a pessoa ser incluída na sociedade. O MEB não se conformava só com esse indicador e pretendeu ensinar a fazer a leitura de mundo. Mas isso irritou muito a ditadura que se instalou em 1964, e o MEB foi extremamente perseguido.

Experiência semelhante foi iniciada por Paulo Freire junto ao Movimento de Cultura Popular da Prefeitura do Recife. Quando Miguel Arraes assumiu o Governo de Pernambuco, estendeu ao estado. João Goulart queria estender ao país, mas os três foram exilados pelos líderes militares da época.

Todas essas formas de educação foram usadas pelas lideranças que queriam fazer a diferença na época, que pretendiam incluir na sociedade os excluídos ou os oprimidos, conforme fosse a ótica: das mais avançadas e progressistas às mais conservadoras, Educação Comunitária, Extensão Rural, Educação de Adultos, Alfabetização de Jovens e Adultos. Ainda hoje é a matriz metodológica para as mobilizações sociais, as animações comunitárias, as pastorais de algumas igrejas, ações de responsabilidade social de empresários, atuação de ONG, Oscip, associações comunitárias de bairro, de produtores, de moradores e de serviços de assistência social das diversas esferas do Governo. Como em geral acontecem nos meios populares, entre os pobres, os rurais, os periféricos, os excluídos, quilombolas, indígenas, fica muito fácil para

as pessoas concluírem que essa é a EP = Educação do Povo, da maioria pobre.

Todas essas experiências se deram e ainda se dão em ambiente fora da escola oficial e formal. Muita gente também passou a identificar EP como essa educação não formal, informal, por fora do sistema educativo oficial, ou por fora da escola. Partindo do princípio de que a escola formal não daria conta da urgência, da necessidade, do volume. Há um reconhecimento implícito de que a escola é insuficiente, incapaz de dar conta da realidade, das demandas da sociedade. Não se responde às necessidades da população com a escola, nem pela escola. Foi necessário criar outras instâncias para chegar ao povo. Esse dado é mais revelador do que se imagina, tanto para conhecer a realidade passada como as possíveis soluções de hoje.

O QUE DIFERENCIA ESSES MODELOS DE EDUCAÇÃO DA EP?

Rodrigues Brandão mostra que essas formas de educação não caracterizam a EP. Todas essas formas podem fazer parte da EP, mas não garantem que sejam EP. O que então chega a distinguir a EP dessas outras formas de entender a educação? O que faz a educação ser EP é o projeto de sociedade que está implícito ou explícito nela. Popular é porque tem uma proposta de sociedade. Não é um significado semântico, não significa o que a palavra em geral quer dizer. Popular é um adjetivo que vem do substantivo "povo", como música popular, moda popular, preço popular, pessoa popular.

Um dos limites dessas formas de educação é que elas permanecem e se reduzem à conquista da necessidade imediata, de curto prazo. É a solução do problema urgente, a conquista da leitura, da saúde, da modernização da agricultura e não vai além do curto prazo, não alimenta uma visão de futuro, uma visão estratégica de mudança de sociedade. A mudança representa adaptação, inclusão na sociedade, aceitação das

regras e normas. As pessoas, uma vez *educadas*, passam a fazer parte da sociedade, passam a ser reconhecidas e aceitas. Porém, não se pergunta pelo modelo de sociedade na qual a pessoa está se adaptando, esse modelo é dado como o oficial, o normal, o lógico. Não tem que mudá-lo, que criticá-lo, apenas fazer parte dele ou , na melhor das hipóteses, fazer algumas reformas que não comprometam o sistema, o status quo.

Esses modelos partem do princípio de que quem está bem é quem ensina, é quem é alfabetizado, é quem tem higiene, quem se moderniza na agricultura; quem não está assim, precisa ser educado, a educação precisa estender-se até ele. E quem se educa tem que ficar no nível das pessoas educadas, adaptadas, respeitando as normas. Nada de chegar fazendo leituras críticas, falando em mudanças, esperando revolucionar hábitos, costumes. É um contrassenso supor que um alfabetizado que mal aprendeu os códigos da leitura e escrita já esteja entendendo e pretendendo mudar a sociedade, discutir projeto de mudança.

Portanto, o que faz a diferença, a identidade , o que dá o foco a EP é o projeto de sociedade que ela contém nos seus princípios, na sua metodologia, nos seus conteúdos, nas ações e relações que cria, no sistema de avaliação e monitoramento. Está implícita na EP que a sociedade terá que mudar, que ser diferente, para todos e não só para grupos, não só para os ricos. Até a queda do muro de Berlim, em 11 de novembro de 1989, o socialismo inspirava os países do terceiro mundo a construírem seus projetos de nação e fazerem suas revoluções. A Rússia, a China, o Vietnam, Cuba, a Albânia, entre outros, eram os modelos.

Esses regimes políticos apresentavam-se como inspiradores dos que ainda não chegaram lá. Porém, com a crise , houve um golpe para todos os teóricos e práticos da EP. Se o que era modelo e inspiração estava ruindo, como ficaria quem queria imitar e quem se inspirava? Para muitos foi uma decepção, "uma puxada de tapete", com que "cara" iam agora defender o regime socialista se os próprios que já eram estavam deixando de ser? Com quais argumentos iriam agora combater o capitalismo, se ele estava entrando nos países socialistas?

Para outros, já representou um alívio desassociar o projeto de so-

ciedade da EP das formas concretas dos países socialistas. Já estava difícil conciliar o projeto de sociedade da EP com as formas concretas dos países socialistas. A EP levantava temáticas e questões que entravam em confronto com o modelo socialista e tinham dificuldade de emergir por conta da pressão ideológica ou do patrulhamento ideológico que existia na época. As pessoas e instituições de certo modo censuravam ou se autocensuravam se não vissem os outros ou se não se vissem de acordo com as matrizes ideológicas do socialismo. Não era todo mundo que tinha coragem de assumir uma posição diferente desse desenho quase predeterminado.

No meu livro sobre os fundamentos da PEADS, eu coloco essa mudança nos países socialistas como um desafio para quem acreditava no modelo, mas também como a grande oportunidade de liberar a criatividade, reconstruir e repensar as categorias de análise, fazer a autocrítica e desenvolver outras dimensões importantes que o socialismo desses países não explicitava. E, no entanto, eram categorias importantes, alimentadas pela EP.

Vamos aos exemplos para ilustrar essas afirmações. A subjetividade era uma categoria muito valorizada no contexto da EP. A importância das pessoas, o papel das emoções, dos sentimentos, da cultura, os direitos pessoais, as opções e o gosto pessoal de cada um. Partir de onde as pessoas se encontram, respeitar seus ritmos, reconhecer a participação como um direito. Tudo era valorizado na EP; porém, no projeto de sociedade que inspirava a EP da época, não aparecia como importante, o que era importante era o coletivo, era o interesse do Estado, do partido único.

Outro exemplo eram as relações de gênero, de etnia, de raça. Para o socialismo, o que era valorizado eram as relações de classe, a consciência de classe, a luta de classe. As relações entre oprimido e opressor, entre o operário e os donos dos meios de produção. Na EP se observava que o operário chegava em casa e mantinha relações de opressão com a esposa, a companheira, que o marxismo dominava nas relações de trabalho. Descobrir essa situação, retrabalhá-la, reconstruí-la era fun-

damental na EP, era importante constar no novo projeto de sociedade; assim como as minorias étnicas e as raças.

No mundo inteiro, havia formas de opressão que não eram como as de classe social, mas de raça e de etnia. A EP queria levantar essa bandeira, do respeito às diferenças, da riqueza das diferenças, do direito das minorias de se afirmarem, de terem sua cultura reconhecida. Porém, no socialismo que existia, essas diferenças foram "varridas", desvalorizadas, vistas como perigo, como algo a desaparecer em função do coletivo, do país, da língua única. A União Soviética reduziu ao russo mais de 100 outras línguas, perseguiu todas as formas de expressão religiosa: católica, evangélica, ortodoxa, mulçumana. Tito que governou a Yugoslávia reduziu a um só país várias nações; dias depois de sua morte, o país começou a se dividir, entrar em guerras, e hoje já são 5 países diferentes.

Outro exemplo é o lugar que ocupa o agricultor familiar na matriz ideológica marxista, seguida pelos países comunistas. Segundo essa matriz, o camponês não faria mudanças, nem revolução, o sujeito predeterminado para fazer revolução seria a classe operária, o agricultor iria de "reboque", na hora da mudança ele teria comportamento reacionário de pequeno burguês. No entanto, a EP atuava entre os camponeses, povos da floresta participando de mudanças, estimulando-os a transformarem a sociedade, mas não tinha valor para os admiradores do modelo socialista.

Entre a segunda metade da década de 70 e início da de 80, um intenso movimento social foi criado no meio de agricultores familiares da PB, BA, AL, MA, e toda liderança migrou para os centros operários urbanos ou áreas assalariadas, porque, segundo sua interpretação socialista da história, os líderes não tinham mais o que fazer com os camponeses, agora era a vez de atuarem junto aos operários, pois esses tinham consciência , e revolução só poderia ser feita com quem era explorado pela mais valia e o capital.

Exemplos como esses poderiam ser citados, mas os relatados são suficientes para entender o dilema que a EP passou a viver. Se por um lado tinha em seu bojo um projeto de sociedade; por outro, o modelo

concreto que inspirava esse modelo não dava mais conta das dimensões que a compunha. Alguns pensaram que, por essa razão, a EP não seria mais a educação que teria um projeto de sociedade, seria apenas a educação para integrar-se aos modelos vigentes e dominantes.

Pessoas desistiram de continuar sonhando um projeto de vida social e político, porque pensaram e sentiram que estava esgotada a possibilidade de construção de novo projeto de sociedade. Se esses que tiveram tantas marcas históricas no mundo, que envolveram tantas energias, que fizeram revoluções, que derrubaram tiranos, que tiraram países da ignorância, da pobreza, agora, caem por terra, o que dizer dos que ainda iremos construir? Não adianta. Iremos nos cansar. Não adianta projeto de sociedade.

Para entender melhor, pode-se comparar ao sentimento de muitos eleitores de Lula que se decepcionaram com a forma concreta como Lula no poder conduziu o governo e com os escândalos envolvendo lideranças petistas. Alguns acham que não adianta mais sonhar com um projeto de sociedade diferente, que a oportunidade foi perdida, que agora não vão votar mais em Lula, que estão frustrados e decepcionados.

O SURGIMENTO DA PEADS

A PEADS nasceu nesse contexto, desafiada a não perder o sonho de projeto de mudança de sociedade, a não perder a esperança de um mundo mais justo, mais equânime, mais solidário. Porém, desafiada a recriar novos modelos, novas categorias de análise, novos paradigmas. Esse desafio foi histórico, pertenceu a uma geração. Ou se respondia, ou se enfrentava, ou se perdia o sonho, o projeto de sociedade. Se ele não fosse respondido, a EP hoje seria uma lembrança e uma saudade de bons tempos em que os jovens eram conscientes, os operários organizados, as lideranças comprometidas. Os seus autores estariam superados.

Rosa Maria Torres, equatoriana, vislumbrou com muita clareza esse desafio e explicitou para a plateia que lotava o auditório da UFPB,

em julho de 1994, no Seminário Internacional sobre Educação Popular. Sua apresentação intitulava-se *De Críticos a Constructores*, o novo desafio da EP. A autora convidava os membros da EP a deixarem de ser críticos da educação formal que se apresentava sem projeto de sociedade, a não ser o vigente; e construir, com ela e por dentro dela, uma educação que pudesse apresentar um projeto de sociedade. Era o que o SERTA precisava ouvir para deslanchar com o que já vinha construindo, a tentativa de levar para dentro da escola as experiências da EP e um projeto de sociedade.

ALGUMAS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DA EDUCAÇÃO POPULAR

Quais características tem a EP que foram integradas ou que interagiram com a PEADS? A sua compreensão vai ajudar muito na compreensão da PEADS, vejamos algumas:

- A dimensão política da educação. A presença de um projeto de sociedade como a marca de sua identidade, o que diferencia de outros modelos de educação.
- A presença de valores éticos: solidariedade, justiça, equidade, currículo explícito.
- A pesquisa para resolver problemas, mobilizar a população em torno dos problemas (questionário, entrevista, grupo focal, pesquisa-ação, observação participante, estudo de caso) e como construtora de conhecimentos.
- A organização dos dados da pesquisa e a devolução organizada para a população envolvida.
- O planejamento e a avaliação das ações: antes, durante e depois da ação.
- A capacidade de leitura da realidade, ler, entender e transformar o mundo.

- A dimensão do respeito pelas diferenças culturais, sociais, econômicas. Pluralidade e singularidade.
- O papel protagonista do agricultor, do operário que se apropria do estudo, do conhecimento. O caráter instrumental, de meio do conhecimento, da subordinação dos meios aos fins. O conhecimento não é neutro.
- A valorização da pessoa e sua prioridade no processo formativo.
- O papel da subjetividade, da autoestima, da autoconfiança.
- A diversificação das formas de avaliação, a importância do processo e não só do produto, da auto e heteroavaliação, da participação do educando, com o povo e não para o povo.
- A consciência dos direitos humanos. Quem não tem direito, pede favor; quem tem direito, exige direito. Os educandos são sujeitos de direito e não objetos da boa vontade e de favores de outros.
- A autoria dos sujeitos sociais como construtores e produtores de sua própria história, conhecimento, formação. E não objetos da ação de um educador ou professor.
- A contextualização local, histórica dos conhecimentos, ligados e articulados à vida das pessoas, à resposta de suas necessidades. A interação com o meio ambiente local, humano, social, econômico, cultural.
- A presença da arte, da cultura, das tradições populares.
- Novas relações de gênero, de geração, de meio ambiente, de raça, de etnia.

CONCLUSÃO

O que aconteceu com o SERTA e sua equipe de técnicos na esfera micro, aconteceu com o país e suas lideranças comprometidas com as mudanças. Enquanto o SERTA se perguntava pelo que propor nos mu-

nicípios que atuava, movimentos sociais, instituições se perguntavam no âmbito regional e nacional pelos mesmos desafios.

Iniciativas foram realizadas, experimentos, descobertas até que mais gente se interessasse. Foi realizada a primeira conferência de Educação do Campo em Brasília, em 1998. Dois anos depois, o Conselho Nacional de Educação passou a escutar as experiências exitosas, entre elas, o SERTA, o Moc, o Irpaa, os centros de alternância e, um ano depois, foi promulgada as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo e homologada pelo ministro. Em 2004, realiza-se a segunda Conferência Nacional , transformando experiências bem sucedidas em Políticas Públicas para a Educação, *direitos de todos e dever do Estado.*

NOSSA CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – EM QUE ELA É DIFERENTE

Texto escrito em 2001, para aprofundar com os adolescentes e jovens o conceito de desenvolvimento no qual eles estavam inseridos.

A ideia de Desenvolvimento Sustentável é hoje um grande consenso. Das associações locais ao Banco Mundial, fala-se em Desenvolvimento Sustentável, adjetivando-o com os pleonasmos de Local, Integrado (DLIS). Há programas do Banco Mundial, do Governo Federal, do Governo Estadual, de Movimentos Sociais (CONTAG, FETAPE, MST), de ONGs, OSCIPs, entidades ambientalistas, grupos do terceiro setor e do empresariado. Poucas palavras conseguiram, em tão curto espaço de tempo, um consenso, uma legitimação e um reconhecimento tão grande.

Sabemos que, por trás de tão grande consenso, existe uma variedade de concepções, de estratégias e tentativas de acerto. Não é um conceito unívoco. As pessoas não entendem a mesma coisa quando falam de Desenvolvimento Sustentável. O SERTA, na busca de sistematizar a sua concepção e prática, sente necessidade de aprofundar a reflexão com as pessoas envolvidas. Este texto é um esforço nessa direção. Achamos que a comparação das diferenças seria uma forma fácil de explicar a identidade. Trata-se de salientar as diferenças e não de julgar se uma é mais adequada do que outras.

EM RELAÇÃO À PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Acreditamos que as crianças podem desempenhar um papel im-

portante na construção do Desenvolvimento Sustentável. Elas não são só objeto da decisão dos gestores ou das lideranças municipais. Elas são sujeitos da produção do conhecimento sobre a realidade em que vivem. Elas pesquisam sobre as suas famílias, sobre as suas comunidades. Levantam dados sobre o diagnóstico local, descobrem limites e potencialidades. Com a escola, analisam esses dados, organizam e apresentam para a comunidade que gerou as informações. Dão uma satisfação e prestam contas aos pais e à comunidade do que foram capazes de construir. Nessa apresentação, são convocados para uma ação local junto aos problemas identificados na comunidade.

Levam seus pais e mestres a uma ação para aumentar as áreas de plantios, o criatório dos animais, conservar o meio ambiente, fiscalizar os serviços públicos. A participação maior das famílias na vida da escola e vice-versa é também uma ação das crianças. São recursos, ativos, e não só despesas. São investimentos. São produtoras de conhecimento, dedicam anualmente milhões de horas à produção de conhecimento e ao estudo. As estratégias para a ação das crianças com a escola e com elas são desenvolvidas através da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – PEADS. Têm apresentado resultados satisfatórios nos municípios que o SERTA atua na capacitação de educadores.

Em outras concepções e práticas de Desenvolvimento, fala-se de melhorar a qualidade da educação. Mas, é para as crianças e não com elas. As crianças são objetos da decisão dos gestores e lideranças adultas que participam do processo de planejamento, decisão, avaliação e definem como se deve fazer com as escolas. São mais para reforçar a estrutura educacional, para a escola exercer bem o papel tradicional que já exerce - ensinar a ler, a escrever e a calcular bem. E não para que a escola passe a exercer outro papel pedagógico e político, onde passe a exercer uma função de produtora de conhecimento sobre a realidade, de provocadora do desenvolvimento para que o mesmo aconteça.

EM RELAÇÃO À PARTICIPAÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS

Outra característica forte da concepção de DLIS, que o SERTA trabalha, é a participação dos adolescentes e jovens. Eles são capacitados para o desenvolvimento pessoal, social e produtivo, para que possam intervir em seus ambientes de vida: família, comunidade, associação, escola, igreja, grupo jovem, negócio e trabalho. Essa foi a grande contribuição da Aliança com o Adolescente[37]. O SERTA incorporou ao seu trabalho as ideias do Protagonismo Juvenil. Acredita na formação de uma massa crítica de adolescentes e jovens capazes de modificar o seu entorno e as circunstâncias em que vivem. As experiências têm revelado surpresas, da capacidade que eles têm de contribuir para interferir na família, e nos demais ambientes onde convivem.

Deixam de ser problemas para fazerem parte da solução, deixam de ser carentes, "aborrecentes", para serem protagonistas. Na cultura tradicional, são considerados como fonte de preocupação dos pais, como peso, como despesas, como desempregados, como quem não tem contribuição a dar. Para modelos tradicionais, são vistos como mão de obra sem mercado de trabalho, ociosos, desocupados, candidatos potenciais à primeira oportunidade de migração.

Esses paradigmas são totalmente invertidos pelo SERTA e Aliança. Os processos formativos e capacitações usadas com eles, as metodologias e estratégias, demonstram o quanto são capazes, rápidos, eficientes e eficazes, quando se sentem sujeitos, reconhecidos nas suas potencialidades de apoio a mudanças culturais.

Em outras concepções, os jovens não fazem parte da agenda, a não ser como beneficiários, como carentes. Para eles são destinados programas de alfabetização, de aceleração da aprendizagem, de arte-

37. Aliança com o Adolescente foi um programa desenvolvido pelo SERTA na Bacia do Goitá, em PE, em parceria com 4 grupos empresariais de 2000 a 2004: Instituto Ayrton Senna, Fundação Kellogg, Fundação Odebrecht e Área Social do BNDES.

educação, de reforço escolar, de profissionalização. Em síntese, os adultos e as lideranças reconhecem as necessidades e carências dos jovens e decidem os programas para atender às suas carências. É ação para os jovens e não com os jovens. Partem da mesma concepção tradicional da nossa cultura. É como se Desenvolvimento Sustentável pudesse ser feito por um grupo de pessoas para outro grupo de pessoas, por pessoas que têm saber e oportunidades para outras que não têm.

EM RELAÇÃO À PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS

O SERTA não concebe trabalhar com crianças e adolescentes sem trabalhar com a família. Foi a grande cobrança que o SERTA fez aos municípios que aplicavam o PETI. Não faz sentido dar dinheiro, Bolsa Família, Bolsa Renda, Bolsa Escola e tantos outros programas compensatórios, como se as famílias fossem só carentes, pobres. Essa mentalidade reforça a consciência depressiva das pessoas. Elas sentem-se cada vez mais incapazes de cuidarem de si próprias, de seus filhos. É como se o governo estivesse discursando para elas: "Vocês são pobres, incapazes, incompetentes para gerar renda, para cuidar de seus filhos, são analfabetos!... O Estado vai ajudar vocês, porque vocês são incapazes". O resultado de um discurso desse é o aumento da dependência.

O SERTA reverteu esse círculo vicioso para um círculo virtuoso. Acreditou no inverso desse discurso e fez outro: "Vocês são capazes! Vocês têm força de trabalho, têm cabeça para pensar, têm prática, experiência, têm saber, sabedoria e conhecimento! Vamos descobrir o que nos falta, para melhorar o que já temos!". É evidente que esse discurso supõe outra concepção de mundo, de pessoa, de desenvolvimento. Supõe outras estratégias de abordagem das pessoas e dos seus problemas. Aposta na potencialidade, na mudança de paradigma, de cultura, de modos de pensar, sentir, agir. Os resultados conquistados provaram que esse discurso é mais positivo, eficiente, eficaz. As famílias fazem parte da solução e não só dos problemas.

Outras concepções consideram as famílias como objetos da decisão das forças convocadas para discutir os planos de desenvolvimento. São os gestores públicos, os técnicos, os dirigentes, os conselheiros, as lideranças que participam dos debates e das decisões sobre o que se pode fazer para as famílias, os carentes, os atingidos pela seca. Poucas são as práticas que envolvem junto os atores das famílias. Há muitos trabalhos com crianças, mas os pais e as mães não são trabalhados. O mesmo acontece com os jovens. Poucas são as estratégias desenvolvidas para que todos os membros da família sintam-se sujeitos do desenvolvimento e não só beneficiários.

EM RELAÇÃO AOS SISTEMAS FORMAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O SERTA parte do princípio que os sistemas formais de ensino e de formação, como as escolas, a formação dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS) existentes, são frutos de modelos de desenvolvimento. Além de fruto, são também sementes de modelos. Reforçam e ao mesmo tempo são reforçados pelos modelos. Esses modelos provaram não serem sustentáveis para o nosso país. Não existe escola neutra em relação aos modelos de desenvolvimento. As escolas nasceram dentro de concepções de desenvolvimento e são tributárias dessas concepções. Esses modelos são os que já fazem parte da nossa cultura. Já se encontram no nível do nosso inconsciente.

O que se encontra nesse nível determina as escolhas, os hábitos e os costumes de um povo. O Desenvolvimento Sustentável ainda não faz parte da nossa cultura. Começa a fazer parte dos nossos saberes, mas ainda não virou cultura. Mas, os modelos tradicionais já se incorporaram à cultura, já fazem parte dela. Por isso, o SERTA afirma que os programas de capacitação para o Desenvolvimento Sustentável não podem se reduzir apenas aos campos não formais de oficinas, tais como treinamentos, encontros de planejamento e avaliação.

Ou a escola é a favor do Desenvolvimento Sustentável, ou é a favor de outros modelos de desenvolvimento. Portanto, o ensino formal precisa ser incorporado ao DS, pois contribui mais fortemente para a formação da cultura e não pode ser deixado de lado. O SERTA desenvolve toda uma proposta educacional, que revisa os currículos e o papel da escola.

Outras concepções permanecem na contradição de oferecerem oportunidades de capacitação não formal para atores selecionados, dentro de uma visão sustentável, enquanto o município ou o estado mantém as capacitações formais dentro de outra visão. Como se uma fosse sustentável e outra não, e como se as duas pudessem conviver. Como se em uma pudesse haver decisão participativa, mudança de paradigma, acesso a novas estratégias de descentralização de poder, e em outra não. Como se no mundo não formal, pudesse haver mudança; e no formal, fosse inatingível.

EM RELAÇÃO AO PAPEL DA CULTURA E DO CONHECIMENTO

O SERTA acredita que as capacitações, na maioria das vezes, encontram-se no nível do conhecimento. São dirigidas ao pensar e pouco para o sentir, o viver, o emocionar-se, o agir. Muitos técnicos passam como argumento para o intelecto, como algo que precisa ser entendido por uma operação intelectual. As pessoas sabem que as verduras são importantes para a alimentação, mas há pessoas que, mesmo sabendo muito bem, não conseguem comer. Por quê? Porque não têm costume, não gostam, não comiam quando criança, não sentem prazer no paladar.

O SERTA vivenciou muitas situações em que as pessoas vibravam com as capacitações, mas quando retornavam para o seu ambiente cultural, recebiam uma "ducha fria" do superior, do prefeito, do secretário, do pai, da esposa, dos amigos. Enfrentava um choque cultural e um

conflito. "Se fizer como aprendi na capacitação, vou criar um problema com meu chefe ou com meus colegas ou com minha família. Nesse caso, é melhor não arriscar!"

Entendemos que as ações do DS precisam dar um passo adiante para atingir a cultura, o imaginário, o sentir da população. Não podem dispensar a estética, a arte, o sentimento, as tradições, a cultura. Não se pode passar a consciência de DS como se fosse técnica de planejamento, como se fosse letra, como se fosse apenas conhecimento novo ou linguagem adequada aos problemas atuais. DS é postura, é filosofia, é, sobretudo, um espírito, uma concepção de mundo, de pessoa e de sociedade diferente do que estamos acostumados.

Do saber até a incorporação dele na cultura, há um longo percurso. Fazemos questão de ter isso muito claro, para não nos iludirmos com os resultados puramente formais, técnicos, dos planos de desenvolvimento, que podem facilmente penetrar nos papéis, nos computadores, no nível do consciente e do saber, mas que não conseguem raízes para atingirem o nível da cultura. A letra e a técnica por si sós não são capazes de criar o espírito.

Observamos, sobretudo no corpo técnico que presta assessorias na implantação de programas de DS, muito esforço para atingir o campo do saber dos dirigentes e das lideranças, muito material pedagógico e técnico para que os participantes das capacitações possam entender. Nos programas do Governo Federal, é muito comum as exigências da letra, dos papéis corretamente preenchidos, das licitações do corpo técnico. Essas iniciativas não garantem a implantação de DS.

Os caminhos do conhecimento e dos documentos, às vezes, estão em direção oposta ao da cultura. O saber e os documentos são de mudança, de reconstrução, de sustentabilidade; e a cultura é de acomodação, de medo do novo e de desperdício. Os documentos são de descentralização de poder, mas a cultura é de descentralização de responsabilidades. Os Conselhos Municipais cabem nos documentos e na letra, não garantem que estejam presentes no espírito.

CONCLUSÃO

Essas cinco dimensões não se separam, não são coisas que se juntam, acrescentam-se. Não são anexas, nem complementares. São da essência de uma concepção de DS. Fazem parte de uma visão holística, dialética, de conceber a sustentabilidade. Não dá para incorporar uma delas sem o conjunto. Em outras palavras, educação de qualidade não se faz sem uma nova relação da escola com a família. Desenvolvimento das famílias, sobretudo rurais, não se faz sem mudança na escola, e sem a escola exercer outro papel diferente do que exerce hoje.

Jornadas ampliadas, como: PETI, Agente Jovem, Bolsa Escola, não contribuem para DS se não mexer com a concepção da educação regular. Os esforços de educação complementar não garantem resultados e sustentabilidade se ficarem só no campo informal da educação. Família não se trabalha com sustentabilidade se não houver ligação dos conhecimentos práticos com os conhecimentos escolares. Conhecimento não vira cultura sem decisões políticas dos envolvidos, sem mobilização social entre os sujeitos. Desenvolvimento não é só uma questão de planejamento técnico. Exige firmeza de propósitos em curto, em médio e em longo prazos. Exige que as iniciativas continuem nos outros mandatos eleitorais.

livro Filosofia da Educacao do Campo.indd 170 05/08/2015 15:45:29

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DAS EXPERIÊNCIAS DA PEADS (PE) E DO CAT (CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR - BA)

Este texto constitui o primeiro capítulo do livro "Educação Rural, Sustentabilidade do Campo", editado em parceria entre o MOC de Feira de Santana e o SERTA , já com a segunda edição em 2005. Trata de elementos filosóficos compartilhados pelas duas instituições na Educação do Campo.

OBSERVAÇÃO PRELIMINAR

Quem procura aperfeiçoar o ensino, costuma procurar livros, experiências que ajudem a melhorar as aulas, os textos, o material didático, a didática para lidar com os alunos, as dinâmicas de grupo. Tudo o que se encontra ao alcance, trazido pelas contribuições da sociologia, da psicologia, da antropologia, da genética, da biociência, da informática e ciências afins. Nada mais lógico e natural, os autores desse livro também começaram dessa forma.

Os gestores públicos costumam melhorar as condições físicas, as instalações, os móveis, a merenda, o transporte, a capacitação do professorado, a gestão escolar, o acompanhamento às escolas. Evitar a evasão e melhorar o índice de aprovação é também uma preocupação constante dos gestores. Tem sido um caminho habitual, e os autores desse livro também batalharam por isso. Os sindicatos de professores habituaram-se a lutar por melhores salários e condições de ensino.

Também os autores desse livro acreditam nesse esforço.

Todos esses caminhos legítimos, reconhecidos, salvaguardam a escola e o papel que ela exerce na sociedade. Todos legitimam a escola como inquestionável, como o que se pudesse e se tivesse de fazer com ela, fosse apenas nesses campos. Nada de mexer na sua essência, no seu papel. O que podemos fazer é aperfeiçoá-la, dá qualidade ao ensino, melhorar sua didática, aproveitar as descobertas das ciências para melhorar o seu currículo, a sua gestão, a sua didática.

Neste capítulo, você vai encontrar outra dimensão. Os autores questionam a própria escola, o papel que ela tem na formação das pessoas. Os autores afirmam que a questão de fundo não passa por nenhum dos três caminhos habituais de melhorar a escola, apesar da importância deles na qualidade da educação.

O QUE A ESCOLA TEM FEITO COM EFICÁCIA

Apesar de todas as carências, limitações, dificuldades que a escola passa, há uma coisa que ela vem fazendo muito bem, com muito sucesso e êxito: os valores que ela vem ensinando às crianças e aos jovens do meio rural, ela faz de um jeito tão eficiente que esses não conseguem esquecer, a não ser com raras exceções. Ela ensina tão bem que a lição incorpora-se no inconsciente dos alunos para o resto da vida.

É desse aspecto que a escola faz de forma tão eficiente que este texto vai tratar. A essas alturas, o leitor deve estar se perguntando o que é que a escola faz tão bem assim. Vamos aos exemplos. A escola ensinou no Nordeste, durante décadas, aos alunos/as do campo:

- que eles para serem felizes, teriam de migrar para as cidades;
- que teriam de abandonar a agricultura;
- que agricultura era "o cabo da enxada", era o trabalho penoso que seus pais praticavam, porque não sabiam ler ;
- que deviam aprender bem, para não terminar a vida como seus pais;

> que ser do campo era coisa de matuto, "brocoió", "pérapado", ignorante;
> que o pessoal da cidade era mais inteligente, falava melhor, tinha vida melhor, pelo fato de viverem na cidade;
> que tirassem os documentos para migrarem, para o pouco que aprenderam usar na cidade, a serviço da cidade;
> que agricultura "não veste camisa", que seus pais não saíam do canto e não melhoravam de vida, porque continuavam na agricultura.

Quem duvida que a escola fez isso no campo? Quem duvida que em troca do código escrito que ela ensinou, roubou a identidade, deixou os alunos com vergonha de seus pais e de seu ambiente, baixou sua autoestima?

A escola foi fiel escudeiro da nossa cultura, das nossas elites, que pensavam assim também. Essa situação da escola tem sido uma opção, uma escolha feita pela cultura dominante, que reservou esse papel para a escola. A sociedade acolheu e aceitou esse papel para a escola, permitiu que o desenvolvesse sem atrapalho. Cobrou dela esse papel e função. Se a escola fosse exercer outro papel, o aluno não aceitaria, o pai também não, e avó também não; da criança ao mais velho, a escola foi pensada, organizada, estruturada para "passar essa lição bem passada" e conseguiu. Passou tão bem passada que, mesmo quem não a freqüentou, entendeu essa lição e ficou aplicando-a.

Essa opção não é uma questão de didática, de formas e maneiras de ensinar e aprender, não é uma questão de gestão, de condições de ensino ou de salário de professor, ou de condição econômica das famílias. É uma questão de filosofia e de ética, é ideológica e política. Alguém, com uma concepção de pessoa, de mundo, de sociedade, escolheu o currículo, programou os conteúdos, avaliou as funções, pôs a sua concepção, a sua visão de mundo, de modo tão perfeito que, quem ensinava ou aprendia, pensava que estava fazendo o melhor, o mais correto e o mais certo para os alunos e para a sociedade.

O CURRÍCULO OCULTO

E tem mais, fez de um jeito tal que passou sem ser em forma de conteúdo disciplinar, sem deixar explícito. Um grupo de sociólogos ingleses deu um nome a esse fenômeno, chamaram de *currículo oculto*; exatamente, por passar na escola como oculto, sem ser explícito para os professores , para os alunos e seus familiares. Passou sem as pessoas que estavam veiculando saberem o que estavam ensinando, e os alunos sem saberem o que estavam aprendendo (FORQUIN).

Esse currículo oculto é, sobretudo, formado por valores, é o que a escola ou a professora passa para os alunos, sem explicitar; e o aluno assimila sem precisar estudar, fazer esforço, tirar nota nas provas. O aluno faz prova sobre os conhecimentos e pode depois até esquecer, uma vez que os conhecimentos dirigem-se muito ao consciente. Mas sobre os valores, o aluno não precisa fazer prova, pois se dirigem mais ao inconsciente e fica difícil esquecer. Os conhecimentos são formados pelas disciplinas e pelas ciências. Os valores são formados pela filosofia, pela ética.

Os que deram forma aos currículos ocultos e explícitos costumam dizer que o ensino é só da ciência e não inclui valor. É o método positivista, quanto mais o conhecimento ficar distante das crenças, dos valores, da subjetividade, mais garantido ele está com a verdade. No entanto, esquecem, ou melhor, ocultam que essa posição não é uma questão de ciência e sim uma escolha e opção filosófica. Fazem assim, escolhem assim, porque acreditam nisso. Se acreditassem em outros aspectos, fariam diferente.

A DÍVIDA DA ESCOLA PARA COM A AGRICULTURA, A IDENTIDADE, O DESENVOLVIMENTO

Pensar uma proposta pedagógica diferente precisa tocar nessa questão logo de começo. Porque, se não, muita gente vai querer modificar a didática, o ensino, a aprendizagem sem querer modificar a filoso-

fia. Essa Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável é, sobretudo, uma filosofia da educação. Ela ensina, parte de valores, crenças e não só de conhecimentos. Ela dirige-se ao inconsciente, ao consciente do aluno e dos demais sujeitos envolvidos no processo.

Se a professora e a diretora entenderem isso, tudo vai fluir de forma mais fácil, a metodologia, as pesquisas, as técnicas e dinâmicas usadas, a devolução dos conhecimentos para quem participou da construção deles, as ações, frutos das intervenções dos alunos, o entendimento das fichas pedagógicas e do material didático.

O que a proposta pretende, antes de tudo, é que a escola exerça outro papel junto aos alunos e familiares e que, no campo, em vez de ser uma desestimuladora do desenvolvimento local, da agricultura, da pecuária, seja uma construtora de conhecimento que sirva para que a comunidade rural encontre o seu desenvolvimento. Em vez de ser uma repassadora de conhecimentos para quem não tem conhecimento, seja capaz de construir conhecimentos com quem tem outras formas de conhecimento. Em vez de receber os alunos como se fossem tábulas rasas, acolhesse como portadores de muitos outros tipos de conhecimento, que já construíram em casa com seus familiares, com o trabalho, com o plantio e o criatório dos animais.

Em vez de repetir conhecimentos universais, estudasse o local, as comunidades, o diagnóstico das potencialidades, o relevo, as águas, os recursos naturais, humanos, a história, a arte e a cultura, as formas de gerar renda, a vida social; de uma forma que os alunos aprendessem a pesquisar,a analisar os dados da pesquisa e a agir na comunidade a partir dos conhecimentos adquiridos. Que a partir da realidade local, os alunos fossem alargando seus horizontes para a universalização.

UM POUCO DA NOSSA HISTÓRIA

O que afirmamos até agora foi resultado de anos de observação. Trabalhando anos no meio rural, para capacitar pais, mães, organizar

comunidades, assessorar sindicatos e associações, animar grupos religiosos, apresentar programas de rádio, difundir tecnologias de produção e criação de animais, realizar pesquisa, planejamento e avaliação; tudo isso em função de mudar as condições da agricultura, de recuperar o meio ambiente, de empoderar as pessoas e os grupos, de recuperar a autoestima e a autoconfiança das pessoas, de encontrar novos modelos de desenvolvimento.

Quando olhávamos para a escola, ela estava fazendo tudo diferente. Em vez de mudar as condições do lugar, ela estava reforçando. Se queríamos que as pessoas acreditassem em si próprias e no seu lugar, a escola preparava os meninos para migrar. Se queríamos discutir os problemas comunitários, para encontrar solução para eles, a escola nem tocava no assunto. Precisávamos construir conhecimentos com os adultos, mas muitos eram analfabetos. No entanto, na escola, aprendia-se a ler, tinha 4 horas de estudos todos os dias da semana, o aluno passava vários anos, mas não construía conhecimentos úteis para as famílias melhorarem suas propriedades. A escola não levava nada da família, nem trazia nada da escola.

Com as pessoas adultas e pouco alfabetizadas, nós organizávamos pesquisa sobre a realidade das famílias, fazíamos diagnóstico, planejamento, avaliação, encontros, reuniões, reivindicações, mas a escola não se envolvia. Nada disso era útil ou aproveitado por ela para ensinar a matemática, a gramática, a leitura ou a escrita. Até que um dia, de 3 a 5 de abril de 1992, reunimos 55 estudantes do meio rural, com os livros didáticos das suas escolas, para fazer uma pesquisa: qual era a relação da escola, dos livros com a vida que viviam com seus familiares? Qual a relação da escola com o município?

O resultado dá para imaginar. Não foi encontrada nenhuma relação, eram dois mundos diferentes, cada um para um canto diferente, em linhas paralelas, sem se encontrarem no caminho. Nesse encontro, havia 9 estudantes que já ensinavam nas comunidades rurais e pediram aos educadores/técnicos do SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa – que os ajudassem a fazer a ponte, a interação entre a vida, o trabalho,

a família e a escola. Pensávamos que era uma questão de didática, de material escolar. Se tivéssemos material escolar adequado, haveria interação. Era só preparar material didático ou adaptar o que usavam e teríamos uma escola eficiente na interação.

Mas foi um grande equívoco. Percebemos que em Pernambuco, como em outros nove estados, o MEC, as universidades federais acabavam de publicar cartilhas com material adequado ao meio rural, com vocabulário apropriado, aproveitando as temáticas mais comuns. Era para as aulas no Sistema Integrado de Educação Rural – SIER, através dos Centros de Educação Rural – CERU, construídos da Mata ao Sertão,17[38]. No entanto, Marilene Rodrigues[39] analisa todas essas cartilhas e percebe que elas eram umas tramas. Usavam as expressões do campo para não tocar nos problemas reais do campo. Mexeram na didática, mas não mexeram na filosofia da escola e educação. Usavam mecanicamente as palavras e os temas do meio rural, mas desprovidos dos conteúdos filosóficos e políticos.

Anos depois, 1997, apareceram as primeiras experiências do PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, ampliando a jornada regular para que as crianças permanecessem os dois expedientes na escola. Quando ampliaram mais uma jornada, chamada complementar, levaram para a segunda jornada a mesma filosofia, os mesmos valores da primeira. Mudaram apenas o material didático e as dinâmicas, passaram a desenvolver oficinas de arte, dança, música, jogos, esporte, recreação. No entanto, a escola continuava passando para os alunos a ideia de que eles eram "os pobrezinhos", assistidos pelo governo, para poder estudar. O governo passava na época R$ 50,00 por criança e R$ 25,00 per capita para as prefeituras investirem.[40]

---

38. Jorje Wertain, *Sistema Integrado de Educação: a experiência de Pernambuco em Educação Rural* no Terceiro Mundo, Editora Paz e Terra.
39. Marilene Rodrigues, *Cartilha da Dominação*, UFPR.
40. Moura Abdalaziz, *Princípios e Fundamentos de Uma Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável*, Ed. Bagaço, Recife, 2003.

Nesse período, firmamos muito nossa posição. Não adiantava aumentar o que já era ruim. Se a escola tinha tantas deficiências, era a oportunidade de revê-las e de pensá-las. A questão não era tanto o conteúdo das disciplinas, a didática, mas os valores que a escola estava passando para os alunos. Se até agora a escola não havia construído conhecimentos para ajudar as comunidades a melhorarem a renda, era chegada a hora de fazer, se não os/as meninos/as iriam continuar precisando trabalhar para manter-se com a família. Era chegada a hora de a escola assumir um novo papel, uma nova ética. Assumindo novo papel e ética, estaria assumindo outra posição filosófica com muitas outras consequências.

TEORIA DO CONHECIMENTO

Se até agora a escola não discutia o meio ambiente local, e esse estava deteriorando-se sempre mais, era chegada a hora de conhecer melhor o problema, identificar pistas de solução e fazer algo para a sua recuperação. Se até agora a escola não tinha valorizado o trabalho na agricultura, era a hora de aprender com os pais e valorizar o seu trabalho, para que a criança não migrasse logo depois de fazer 18 anos, para que houvesse o desenvolvimento da comunidade.

Se até agora a escola pensava como repassadora de conhecimentos, do código escrito de leitura, desconhecendo outras formas de construir conhecimentos, era chegada a hora de identificar os conhecimentos que os familiares possuíam sobre a vida e o trabalho. Se quisesse fazer assim, era preciso interagir com esses conhecimentos. Era preciso rever a concepção do conhecimento. Para que ele está servindo? A quem tem servido até hoje? Do jeito que ele tem sido usado, está servindo às pessoas, às comunidades?

Um conhecimento para servir às pessoas do meio rural, das periferias das cidades, aos grupos excluídos, teria de ser instrumento para essas mesmas pessoas, teria de ser construído a partir da vida real, das

potencialidades locais, dos recursos humanos, naturais, econômicos, culturais. Os conhecimentos sobre as comunidades rurais não estão sistematizados ainda nos livros didáticos, nem se apresentam acabados e universais. Precisam então ser construídos. A professora vai sobrar e sentir-se incapaz de usar esse tipo de conhecimento. Então vai aprender com quem tem e quem usa, que são as pessoas do lugar, os próprios familiares dos alunos.

Ela vai descobrir que precisa continuar estudando depois de formada, que precisa pesquisar a realidade, e como ela se transforma. Vai sentir necessidade de outros instrumentais didáticos e pedagógicos, porque começa a sentir que o conhecimento que estudou na faculdade não trata do lugar onde as pessoas vivem, não ilumina os problemas reais, nem inspira solução, não descobre as potencialidades. Fica só nas carências, nas dificuldades. Para os alunos e os familiares entenderem essas novas dimensões do conhecimento, ela vai sentir necessidade de pessoas e grupos que reflitam com ela qual é esse novo caminho, esse novo papel , essa nova construção do conhecimento.

Os princípios da PEADS

Ao longo desses dez anos, os autores dessas reflexões construíram e elaboraram princípios, metodologia, material didático, dinâmicas e exercícios que o leitor e a leitora vão encontrar ao longo desse livro. Os princípios são as bases filosóficas, teórico-metodológicas. São eles que determinam a metodologia, o material didático. São eles que tratam dos fins da educação, do conhecimento, da escola. Dependendo de um princípio filosófico que a professora assuma e incorpore, ela acolhe um aluno ou aluna na sala de aula, acolhe um pai, chama atenção para um comportamento, escolhe os textos, seleciona as dinâmicas etc.

Para ilustrar mais o entendimento sobre os princípios, vamos pôr, em duas colunas, os princípios construídos pela PEADS relacionados com os princípios de correntes convencionais mais conhecidas:

PRINCÍPIOS DA PEADS	PRINCÍPIOS DE OUTRAS PROPOSTAS CONVENCIONAIS
O papel ou função da escola não é só de repassar o código escrito, ensinar a ler, saber contar. É, sobretudo, de construir valores, conhecimentos e preparar as pessoas para a vida.	O papel ou função da escola é ensinar bem a ler, escrever, contar, para que o aluno possa passar no vestibular e integrar-se na sociedade.
As pessoas que aprendem na construção do conhecimento são a professora, os familiares, os alunos, e todos também ensinam. A professora é a educadora desse processo.	Quem ensina é a professora , e quem aprende é o aluno; os familiares não participam do processo de construção do conhecimento.
Os alunos e alunas são capazes de elaborar ideias próprias, já trazem conhecimentos aprendidos na vida familiar, social e de trabalho.	O aluno vem para se alfabetizar e aprender o que a professora ensina e repassa, os conhecimentos da vida de trabalho rural não têm a ver com o ensino e a aprendizagem.
Os familiares, mesmo analfabetos, têm conhecimentos que são importantes e precisam interagir com os ensinamentos dos livros e da escola.	Quem tem conhecimento é quem sabe ler, outros tipos de conhecimento não interessam para a escola, só interessam para a vida prática.
Todos os participantes do processo de construção do conhecimento e de valores são avaliados e se autoavaliam. A avaliação é do processo, do conteúdo, da metodologia, e é feita de diversas formas, com muitos instrumentos de avaliação.	A professora avalia os alunos, e só avalia o conhecimento com poucos instrumentos: os testes, os exercícios e as provas. A construção de valores e atitudes não fazem parte do processo de avaliação.
O conhecimento é considerado como meio, instrumento, oportunidade para a ação humana, para alcançar o desenvolvimento integral das pessoas e dos territórios onde elas vivem. O processo de construção é permanente, durante toda a vida da pessoa.	O conhecimento, a formatura ou colação de grau são um fim em si mesmos, uma vez formada, a pessoa está pronta para exercer a profissão.

PRINCÍPIOS DA PEADS	PRINCÍPIOS DE OUTRAS PROPOSTAS CONVENCIONAIS
O currículo deve englobar não só os conteúdos das disciplinas, como também a concepção, a filosofia da educação que a escola usa para ensinar.	Não precisa mexer com filosofia, com valor, o que pode ajudar a professora é um bom conhecimento didático, e da psicologia da criança.
Privilegia-se a vida real, o trabalho, as potencialidades das pessoas e do seu território, como objetos do conhecimento.	O livro didático, já elaborado pelos autores, é o melhor objeto do conhecimento.
As pessoas são cidadãs desde cedo, prepara-se a criança para o presente e o futuro, pois a criança já é protagonista na sua família e comunidade.	A escola prepara a criança para o futuro, para quando ela for jovem ou adulta; seu tempo é só para estudar e brincar.
Para ensinar bem, o município e a escola devem ter um projeto de vida, de futuro, de como querem o município, as comunidades, para que a professora possa orientar-se no ensino.	Projeto de vida e de futuro não importam, porque , independente disso, as crianças precisam aprender a ler e não podem esperar tais iniciativas dos gestores municipais, que nem pensam como querem os municípios e as comunidades.
A educação escolar não é só uma vontade e uma ação da professora em sala de aula, é também uma vontade política e uma ação do prefeito, de seus secretários, diretores.	A educação escolar é uma tarefa restrita da Secretaria de Educação e de seus componentes: secretária, diretora, professora etc.
Os espaços da vida familiar, do trabalho, do mercado são espaços de aprendizagens e podem ser explorados para o ensino da matemática, da linguagem, da comunicação, da geografia, da história, das ciências etc .	Os espaços de aprendizagem são as salas de aula, os livros didáticos ou os materiais didáticos preparados pelas editoras, fitas de vídeo.

livro Filosofia da Educacao do Campo.indd 181 05/08/2015 15:45:30

PRINCÍPIOS DA PEADS	PRINCÍPIOS DE OUTRAS PROPOSTAS CONVENCIONAIS
O ensino na escola tem a ver com a visão de mundo, de pessoa e de sociedade, e essa visão deve ser explícita na metodologia, no material didático. O currículo precisa ser explícito.	A visão de mundo, de pessoa e de sociedade é de foro íntimo da professora, ela não precisa revelar, isso não tem a ver com o ensino e a aprendizagem. Permanece "currículo oculto".
A professora precisa amar a si própria, ter autoestima, autoconfiança, autocontrole, pois precisa interagir com as crianças para que elas também construam esses valores.	Se a professora tiver amor próprio, autocofiança, autocontrole, é bom; mas não será, por tais valores, definida. Será definida pelo seu conhecimento e competência. Ela passa no concurso pelos conhecimentos que tem e não por essas outras exigências.

CONCLUINDO

Essa proposta está com seus Princípios Fundamentais apresentados em um livro " Princípios e Fundamentos do Programa Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável - PEADS", SERTA, Recife, 2003, segunda edição, de minha autoria. Nesse livro, o leitor encontrará o resgate histórico de todas as ideias que foram sendo construídas até gerar uma metodologia consistente.

A partir das Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo do Conselho Nacional de Educação, experiências como essas passaram a ter uma procura muito grande, por ser uma alternativa inovadora com o sistema municipal de ensino. A grande maioria das experiências de educação para o campo tem sido de escolas particulares, que não integram-se na rede pública, ou são de jornadas complementares à educação.

ALGUNS PRINCÍPIOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Texto escrito em 1994. Não revisamos o texto, pois trata-se de um documento histórico, foram os primeiros esforços do autor para colocar no papel princípios para a Educação do Campo.

O LOCAL, O DISPONÍVEL E O REAL

O SERTA chegou a este programa depois de 6 anos de tentativas de capacitar agricultores para a compreensão e prática de uma agricultura mais natural e orgânica. Isso sem contar os 20 anos anteriores de convivência direta com agricultores em programas comunitários, sindicais, associativos e religiosos do seu idealizador principal, do litoral ao sertão de Pernambuco.

Durante esse tempo, houve uma busca contínua para se valorizar as coisas, as ideias, os recursos locais e disponíveis na comunidade. Uma análise das escolas rurais dos municípios mostra que elas são carentes, pobres em material pedagógico, em espaço, em recurso, em salário para as professoras.

Porém, um olhar mais profundo, com outros enfoques, mostra que ela é rodeada de recursos, de possibilidades, de muito material vivo, dinâmico e pedagógico, embora não seja o que convencionalmente se considera material pedagógico.

A realidade de seus alunos é também enriquecedora para a aprendizagem. Quando a criança vem para a escola rural, ela já ajuda a família a plantar, a colher, a dar água e comida aos animais, a botar água em casa. Já conhece e manipula alguns instrumentos de trabalho. Em alguns lugares, já dirige um carro de boi, um burro ou cavalo.

Além da experiência do aluno, há a da família que é muito próxima do filho; diferente da escola urbana, onde o pai trabalha em um lugar que, às vezes, o filho não conhece, não tem ideia dos instrumentos, dos resultados e das dificuldades.

O local e o disponível não são importantes só do ponto de vista material. O tempo e o espaço são categorias, que a criança adquire a partir do seu mundo real. Pesquisando bem a realidade de sua casa, do seu sítio, da sua comunidade, a criança desenvolve a ideia de extensão e associação a outras casas e lugares, vai do particular ao geral, do concreto ao abstrato, do local ao universal.

Pesquisando os costumes dos mais antigos do lugar e recuperando a história das matas, das caças, dos rios, das festas e dos costumes locais, os alunos desenvolvem a ideia de tempo.

A questão prática também é importante. Vimos não ter sentido levar um programa de educação rural para os prefeitos recusarem com a desculpa que é caro, inviável, que os cofres da prefeitura não suportam etc. Muitos rejeitam simplesmente, porque exige capacitação.

O local, o disponível e o barato fazem também parte da nossa concepção de desenvolvimento sustentável. Para nós, não adiantaria implantar uma proposta pedagógica que dependeria de um recurso ou projeto extra; que, depois de encerrado, inviabilizaria a sua execução.

Essa proposta é mais barata do que qualquer outra convencional, exatamente porque ela parte do que se tem e do que se vive. Se uma escola tem poucos recursos, essa mesma situação se torna um instrumento de aprendizagem; para melhorar, com a comunidade, a professora, os alunos e o município, a situação da escola.

A APRENDIZAGEM DO ALUNO, DA PROFESSORA E DA FAMÍLIA

Nós acreditamos que, quando o aluno vai pesquisar a realidade vivida e traz de volta para a classe, e a professora examina, amplia, de-

volve e desdobra com análise, ela está aumentando seus conhecimentos e sua vivência. Sobretudo se ela não tem muito contato com o meio rural. Hoje está acontecendo, com a exigência de concurso, que muitas professoras da cidade se tornam professoras na área rural.

Só essa atitude interior, que ela precisa aprender, que ela não sabe tudo, que existe uma realidade que seus alunos vivem e que ela ainda conhece pouco, coloca a professora numa atitude de busca e abertura para a realidade que a escola convencional não favorece. Ela parte do princípio que vai aprender com seus alunos, portanto, que vai aberta, que seus alunos têm vivência, têm experiência, têm conhecimentos.

Como o ensino se dará muito em contato com os familiares, ela também vai se abrir para aprender com os pais e os irmãos dos seus alunos. Ela vai encontrar nas famílias parceiros e colaboradores da escola, o que é muito difícil na relação convencional, em que as famílias se desligam tanto da educação quanto do prédio físico.

A comunidade passa a ver na professora uma agente da aprendizagem, uma formadora da opinião pública do local. A família vai apreender também, a escola vai desenvolver muitas atividades com os pais, vai vê-los no roçado, na limpa, na colheita, no beneficiamento dos produtos, vai visitá-los na casa de farinha, nas instalações da propriedade.

Por outro lado, os pais vão à sala de aula em alguns momentos, vão ser valorizados pela professora, vão ensinar algo que ela não sabe, vão ficar em alguns momentos no lugar da professora. Tudo isso tem dimensões psicológicas e pedagógicas profundas na atitude interior de cada um e na visão do papel da escola na vida das pessoas e da comunidade.

Nessa proposta, portanto, três são os professores, três são os alunos: a professora, o aluno e a família, que interagem de forma dinâmica e permanente.

O LUGAR DO PRAZER E DA VIDA

Partilhamos a ideia de que com prazer aprende-se melhor. Essa sensação os seres humanos e até os animais têm. A aprendizagem que

entra pelos ouvidos, pelos olhos, pelo cheiro, pelo tato, pelas emoções, pelo contato direto chega de forma mais fácil, mais gostosa e agradável. Será capaz de alimentar e ser alimentada pela pesquisa e análise, de ser ampliada e estendida a outros ramos ou dimensões do conhecimento.

Nos meios rurais, onde existem sombras gostosas, as crianças brincam debaixo delas e não dentro de casa. O ar é mais gostoso, o espaço é mais livre, podem sujar, desarrumar, sem a reclamação dos mais velhos. O espaço é delas.

Nossa proposta pretende estimular essa observação, daí uma importância muito grande para atividades extraclasse, em grupos, em equipe ou com a classe. Na escola tradicional, se uma professora sai com seus alunos no horário da aula, os pais perguntam: " Está dando um passeio hoje?". Só que, no tom dessa pergunta, é como se dissessem assim: " A professora hoje vai passear com os meninos, não vai dar aula não, nem ensinar".

Na proposta em questão, isso muda. O passeio, a caminhada, a pesquisa, as entrevistas fora da escola serão atividades normais, comuns como as de dentro da classe. Mas devem ser cheias de prazer, de satisfação, de descontração. Já escutamos testemunhos de professoras que em atividades dessa natureza, as crianças e ela esqueceram o relógio e sentiram uma coisa tão gostosa terminar logo.

Sem prazer, sem gostosura, sem alegria, uma proposta dessa se tornaria apenas mais uma entre tantas outras propostas pedagógicas. Esvaziaria o seu conteúdo.

O PAPEL DO CALENDÁRIO AGRÍCOLA

Nossa proposta prioriza o calendário agrícola por várias razões. Apesar de no Nordeste não existirem as 4 estações do ano, as duas principais, inverno e verão, mudam muito a realidade exterior. Precisamos saber também que o calendário mexe com a alma e a vida interior das pessoas, que também fazem parte da natureza.

Queremos dizer com isso que, como nas praias, o sol do verão anima as pessoas; nos Agrestes e Sertões, o verão forte desanima as pessoas e algumas espécies animais e vegetais. Outras espécies gostam mais do verão. Quando a chuva chega, recobra os ânimos, revigora as esperanças, a terra muda, os animais sentem, a vegetação se restabelece.

Os hábitos em casa também mudam. A distribuição das tarefas na família, os serviços mudam. Esse dinamismo existe na vida rural e nas famílias, e para a escola tradicional não diz nada. Apenas apresenta problemas, porque os alunos faltam muito em algumas épocas.

Para a cidade, sobretudo as maiores, isso tudo diz muito pouco ou quase nada. O ano letivo urbano é quase linear, o rural é dinâmico, cíclico e diversificado.

Valorizamos o calendário agrícola também, porque ele é um recurso importante para conhecer o tempo e a distribuição do espaço. Isso precisa ser explorado não só em função dos acontecimentos culturais, como a festa de São João, ou o Dia das Mães, mas em função da preparação do terreno, do plantio, da colheita, do beneficiamento dos produtos.

Conhecendo o mecanismo do calendário agrícola, fica mais fácil perceber a relação entre um tempo e outro. Antigamente os agricultores tinham mais essa percepção, porque no verão preparavam uma broca nova para o inverno; no inverno, colhiam e guardavam sementes para o verão. No verão, ganhavam dinheiro com a venda do algodão, melhoravam suas casas e casavam seus filhos.

Hoje quase não se derruba mais mato grande que exija serviço pesado; sementes, poucos guardam, de modo que a inter-relação entre inverno e verão ficou menos sentida. Porém, para atividades que pretendam melhorar a agricultura e o meio ambiente, essa ideia do calendário precisa ser recuperada.

O poder público sempre deu atestado de incompetência toda vez que quis ajudar o agricultor, chegando com o dinheiro do banco para preparar o terreno, no tempo do plantio, o deste no tempo da colheita, o da ajuda à comercialização depois que os intermediários compraram tudo.

livro Filosofia da Educacao do Campo.indd 187 05/08/2015 15:45:30

O PROGRAMA IMPLICA UM MODELO DE DESENVOLVIMENTO

Tentamos ensinar dessa forma, porque queremos que os alunos, a comunidade e a professora se preparem para outro tipo de desenvolvimento, diferente do conhecido até agora. Modelo de desenvolvimento que leve em conta as reais condições, possibilidades das pessoas envolvidas e os recursos disponíveis.

Que reconheça a necessidade de todos serem atores e sujeitos, que não seja excludente e marginal. Que a escola seja uma escola de democracia, onde se aprende a pensar, a agir, a analisar, a transformar, a conhecer e a valorizar os recursos. Que tenha mais autonomia e menos dependência.

Um modelo que para construir não espera só por planos do governo federal ou estadual, pois pode ser iniciado na comunidade, no município, na microrregião. Ele pode ser começado com os recursos locais. Para plano de reflorestamento, de conservação de solo, de utilização das plantas medicinais, por exemplo, a comunidade pode começar sem esperar que o Banco Mundial resolva investir nisso, que o governo federal se convença, e o estadual libere recursos.

Acreditamos que a escola pode fazer a opinião numa comunidade rural. Alunos e professoras estudam, leem, escrevem, analisam, questionam, levam e trazem coisas para casa e vice-versa, num período de 3 a 4 horas. Novos modelos de desenvolvimento supõem mudanças de comportamento, de pensar e de agir.

Quem se atrever a mudar comportamento e não mudar na escola vai ter dificuldade de legitimar. Porém a escola, por si só, é fraca para legitimar mudanças. Daí a proposta pedagógica que defendemos exige que o poder público municipal tenha também uma proposta de desenvolvimento. Mais cedo ou mais tarde precisamos chegar lá.

Podemos começar pela educação, mas esta tende a que o município caminhe para um Programa de Desenvolvimento Sustentável. O caminho seria muito mais rápido para as duas coisas, se houvesse as

duas. Havendo uma só, o caminho torna-se muito mais lento.

Há uma questão estratégica. É muito mais fácil convencer uma secretária de educação municipal a adotar tal proposta, do que convencer prefeitos e secretários em geral a adotarem uma proposta global de desenvolvimento. Mas se começarmos com uma secretaria de educação, não quer dizer que vamos ficar sem desenvolver o Programa de Desenvolvimento Sustentável implícito na proposta educacional.

livro Filosofia da Educacao do Campo.indd 189 05/08/2015 15:45:30

INTEGRAÇÃO DO AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE NO PROCESSO EDUCATIVO

Reflexão apresentada pelo SERTA - Serviço de Tecnologia Alternativa - no Encontro promovido pelo CERIS e MEMISA, em parceria com o SERTA, sobre Saúde em Camaragibe - PE, nos dias 2 e 3 de dezembro de 1996.

INTRODUÇÃO

O SERTA está devendo uma explicação mais detalhada sobre o caminho percorrido para chegar ao trabalho com Agentes Comunitários de Saúde e Políticas Públicas Municipais. Isso porque, na sua origem, seu corpo técnico era formado por 5 técnicos em agropecuária de nível médio, uma agrônoma e um educador do campo não formal da educação. Atualmente o SERTA se vê envolvido com uma PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, com atuação na rede pública municipal formal de ensino e com uma Proposta de Saúde Rural (PSR). Quando falamos em Rural e em Municipal, não é pelas propostas não servirem à área urbana ou estadual, mas por ser a área de atuação do SERTA ainda predominantemente rural.

Como entender que técnicos de um campo bem específico do conhecimento e da ação, como é agropecuária, chegaram ao campo da educação, da saúde? Que percurso foi esse? Qual foi o fio condutor? Socializar essa experiência, sistematizar essa trajetória é o objetivo desta reflexão. Não vai ser possível detalhar as estradas, as paradas, os pontos de apoio, mas vai ser possível dar uma olhada no mapa desse caminho.

Refazer esse percurso, ao menos no mapa, é refletir sobre a ação de sujeitos, atores e autores sociais importantes dentro do município:

produtores e produtoras rurais nas suas diversas camadas, professoras da rede municipal de ensino e agentes comunitários de saúde. Nosso fio condutor vai ser identificar alguns pontos comuns na ação desses sujeitos sociais individuais e coletivos, que possam contribuir com o avanço do trabalho de saúde dos participantes do encontro.

O CONTATO COM O CONHECIMENTO SOCIAL DOS AGRICULTORES

Inicialmente (1989/90), o trabalho do SERTA consistia em capacitar produtores rurais para responder aos desafios que os impactos das mudanças da época vinham produzindo na produção camponesa. Esses eram tão rápidos, violentos e exigentes, que o saber do agricultor, adquirido pela cultura, pela vivência familiar e no trabalho, não era suficiente. Esse conhecimento, por sua natureza, é fragmentado, cotidiano, imediato, resultado da prática. As mudanças estavam exigindo outra ordem de conhecimento para enriquecer a esse, precisava de mais informação, de mais tecnologia, de mais articulação, de mais experimentos e pesquisas. A questão ecológica, o meio ambiente era um dos aspectos, dentre outros, que o SERTA entendia como fundamental a ser considerado.

Por outro lado, o conhecimento mais técnico, mais acadêmico que os técnicos da extensão rural repassavam aos agricultores, também se apresentava insuficiente e cheio de lacunas para responder aos desafios concretos dos agricultores e agricultoras. A equipe técnica do SERTA tentou inovar, não só repassando conhecimento, não só fazendo treinamento, mas produzindo conhecimento com os produtores. Um conhecimento diferente, inovador, que pudesse elevar o patamar do conhecimento tradicional e do conhecimento técnico disponível para outro nível, capaz de interferir na realidade, de interagir com as mudanças e de melhorar as condições de vida.

A resistência cultural aos conhecimentos novos, às experiências de recuperação do solo, de equilíbrio do meio ambiente, era muito for-

te. Mesmo observando os resultados positivos na lavoura, no terreno, não era assim que tinham aprendido com seus pais. O que aprenderam foi queimar o mato, plantar de ladeira a baixo, tirar da natureza o que ela podia dar. A equipe técnica propunha outra forma de plantar. Essa resistência deixava a equipe técnica impotente diante do desafio, sobretudo, porque as mudanças continuavam a acontecer e a ter impactos violentos sobre a produção.

Por outro lado, os jovens do meio rural que estudavam chegavam às vezes ao segundo grau, até ao terceiro grau, mas não traziam da escola conhecimento, experiência e prática que pudessem contribuir para responder aos desafios que seus pais encontravam. Muito pelo contrário, quanto mais estudavam, mais distante ficavam da realidade vivida e trabalhada pelos seus pais, como se o estudo fosse totalmente incapaz, ineficiente para responder às necessidades do trabalho. O resultado era a distância cada vez maior entre o conhecimento social adquirido na família e o conhecimento escolar. Não se interagiam, não se enriqueciam, não se relacionavam. Nem um conhecimento com outro, nem um conhecimento com a prática do outro.

A tendência era aumentar essa distância, era os pais se sentirem cada vez mais no passado, com uma herança cultural incapaz de transformar a realidade, agir sobre ela e interagir com ela e os filhos, com o conhecimento adquirido na escola, mas também insuficiente e incapaz diante da realidade, tanto quanto o tradicional e social herdado da cultura.

A DESCOBERTA DAS PROFESSORAS MUNICIPAIS

Começamos a perceber que esse abismo entre as duas formas de conhecimento e a ineficiência deles, para transformar a realidade, ia deixando ambas as gerações cada vez mais atrás do desenvolvimento, cada vez mais despreparadas para fazerem frente às mudanças que , por sua vez, eram cada vez mais radicais. Para verificar mais essa hipótese, foi realizado um encontro com 55 jovens, na quase totalidade de estu-

dantes do meio rural da primeira série à universidade, para estudar com eles a relação entre a escola e a agricultura. A hipótese foi plenamente confirmada. Nenhum se lembrava de uma só referência na escola à vida da produção rural. Depois, em vários momentos, outros municípios e estados procuraram verificar com mais garantia essa conclusão, era generalizada: Pernambuco, Paraíba e Alagoas.

Com a experiência acumulada, passamos a procurar contatos com as pessoas do mundo formal da educação. Nossa preocupação foi se delineando para buscar um conhecimento na escola que não fosse só um repasse, mas que fosse uma produção que levasse em conta o conhecimento já adquirido e produzido socialmente na cultura, na vivência com os familiares e o conhecimento técnico, escolar, científico, junto com as habilidades da escrita, da leitura, da oralidade, dos cálculos. Era um esforço para que um conhecimento fizesse valorizar o outro.

Começamos a conhecer professoras e supervisoras municipais, servidoras públicas para discutir essas questões. Até então um mundo novo e desconhecido para o SERTA. Alguns líderes mais radicais começaram a nos olhar atravessado: o SERTA parece estar "bandeando" para a prefeitura. Foi e tem sido uma experiência maravilhosa e enriquecedora o contato com esse pessoal.

Desenvolvemos uma Proposta de Educação do Campo, na qual o instrumento fundamental usado é a pesquisa da realidade familiar, comunitária e do município, conforme o nível da classe. O dever de casa transformou-se em busca dos dados. Os estudantes pesquisam a realidade local, sempre com a ajuda da própria família, pai, mãe, irmão mais velho. Esses dados vão para o caderno, e os alunos levam para a classe. Assim, os estudantes levam para a escola o conhecimento que seus pais têm do solo, da vegetação, da natureza, do trabalho, dos instrumentos de serviço, das estações do ano, da produção, do beneficiamento, da comercialização, etc. Na classe, a professora analisa esses dados, conhecimentos já produzido pelos seus alunos, e transforma em conhecimentos de português, matemática, estudos sociais, ciências. Assim, o nível de conhecimento trazido pelos alunos ganha outro patamar, transforma-se

em debates, em textos, em leitura, em escrita, em cálculos precisos.

Numa terceira etapa, a professora vai discutir a ação que se pode ter a partir dos conhecimentos novos que foram adquiridos pelos alunos com ela, que debates as crianças vão trazer de volta para seus pais, que interação vão fazer com a realidade, com o conhecimento e assim, continuadamente.

Para isso, as professoras sentiram necessidade de capacitação não só pedagógica, mas técnica, e passamos a observar fenômenos curiosos, como o técnico discutindo com as professoras e perguntar: "Mas o que é que eu sou agora? Isso é tarefa de técnico?". A professora discutindo ,em Surubim, o resultado do plantio de milho; em Glória do Goitá, a modernização das casas de farinha; as de Chã Grande discutindo os preços do chuchu na CEASA e se perguntando: " Mas o que é que eu sou agora?".

Qual foi o elo tão íntimo da experiência da professora, da área de ciências humanas, com o técnico da área de ciências exatas? Esse elo foi a vontade de agir sobre a realidade, levando em conta o papel do conhecimento apropriado e produzido de uma maneira inovadora. Foi a tentativa de elevar o patamar, o nível de informação e formação, de consumo e produção de conhecimentos em vista da ação sobre a realidade. Conhecimento questionador, que refaz, reconstrói o que existe, e o potencializa para uma intervenção na realidade.

A DESCOBERTA DOS AGENTES DE SAÚDE

Nas comunidades que o SERTA tinha presença, já existiam várias atividades no campo da saúde, lideranças capacitadas, ligadas às CEBs da Diocese de Nazaré, à pastoral da saúde e ao próprio SERTA. Trabalhava-se e se trabalha remédios caseiros, argiloterapia, nutrição alternativa, plantas medicinais etc. O trabalho com as professoras nos levou também a discutir a mesma metodologia para a educação de adultos, a ideia era alfabetizar mulheres e paralelamente elas pesquisariam

as doenças, as plantas, os conhecimentos e práticas da comunidade, a higiene, a saúde etc.

A partir desse momento, fomos conhecendo mais as agentes comunitárias de saúde, seus instrumentos de trabalho, suas fichas, seus levantamentos, suas formas de capacitação. Para o trabalho que estávamos fazendo com os produtores e professoras, foi como achar um tesouro, um mundo de aliados, com instrumentos ótimos, com possibilidades enormes e com legitimidade. Estavam sendo pagos para fazerem uma coisa que o SERTA tentava só na "garra".

Mas, ao mesmo tempo, encontramos um grande limite na sua capacidade de ação, que restringia os efeitos de seus instrumentos. Por um lado, uma produção de conhecimento detalhado de fazer inveja a qualquer órgão de pesquisa, fichas e dados precisos sobre uma quantidade grande de problemas: condições de vida, condições de habitação, alimentação, emprego, renda, mortalidade infantil, aleitamento materno, gestantes e pré-natal, óbitos, nascimentos, índices de doenças etc.

Víamos toda essa riqueza ir embora das mãos do agente e da comunidade para uma secretaria de saúde central no município, no estado e na união. A comunidade gerou os dados, os conhecimentos, o agente se apropriou desse conhecimento e passou para outras mãos, perdendo o domínio e a direção deles, sem devolver para a comunidade que o ajudou a produzir. Esse amontoado de dados quantitativos que poderiam voltar à comunidade, serem discutidos, aprofundados, elevados o patamar e o nível para uma posição mais elevada e servirem de orientação para a ação coletiva da comunidade, ficaram só na mão do agente, orientando apenas o seu trabalho. Assim, virou um conhecimento tão frágil e fragmentado, ineficiente e ineficaz, quanto o conhecimento social dos produtores herdado na tradição, e o conhecimento escolar que não levou em conta o desafio da realidade.

Nesse período, em Bom Jardim, Lael Gomes, coordenador geral do SERTA, começou a direcionar o contato que ele tinha com as agentes de saúde que faziam parte da comunidade e conheceu a supervisora municipal. Passou a conversar sobre essas ideias, a interação das agentes

com a comunidade, o uso do conhecimento que a comunidade já tinha de elementos referentes à saúde.

CONCLUINDO

Em síntese, temos hoje uma agente comunitária de saúde que é alfabetizadora de jovens e adultos, e várias agentes mobilizando a comunidade, devolvendo suas pesquisas, suas fichas. Interagindo conhecimentos com as comunidades, a partir dos conhecimentos que essas já possuíam. Está acontecendo no Agreste Meridional, em algumas cidades do Agreste Setentrional, como Riacho das Almas, e é uma potencialidade amplíssima à disposição de quem tiver "garra" e interesse em desenvolver.

E assim, agentes comunitários de saúde, professoras municipais, técnicos e produtores estão podendo vivenciar uma das formas mais ricas de serem educadores para a mudança, num tempo de mudança. Contribuindo com conhecimento inovador, devolvendo para os produtores, os geradores e informantes desse conhecimento, que numa ação mais coletiva, por sua vez, desdobram em novos conhecimentos, com doses mais seguras, mais científicas, mais rigorosas e, assim, possibilitam uma intervenção maior na realidade por parte dos diversos sujeitos sociais.

Técnicos, professoras, agentes de saúde encontram a população em um patamar, em um nível de conhecimento quando pesquisam, quando investigam, quando anotam esses conhecimentos. É o nível real de conhecimentos, o conhecimento adquirido até o momento pela população, um conhecimento mais prático. Quando devolvem, quando aprofundam, quando analisam com a própria comunidade, elevam esse nível real de conhecimento para o nível proximal (Vygotsky) de conhecimento; isto é, o nível que os educandos alcançam com a contribuição de seus educadores, um conhecimento mais refletido, com a teoria e a prática.

Mais que isso, com esses conhecimentos nesse nível, os técnicos, professores e agentes oferecem a sua grande contribuição para a construção das Políticas Públicas. Estas só serão eficazes se baseadas em conhecimentos da realidade, construídos dentro de um processo de participação coletiva. Não podem ser construídas em cima só dos conhecimentos tradicionais, das opiniões, dos "achismos", do senso comum, não só em cima do conhecimento escolar, nem só em cima do conhecimento meramente científico. Para ser pública, participativa, precisa da experiência da produção de conhecimento e produção coletiva. E isso não se faz sem muito estudo, muito debate, muita mobilização. Discutir Políticas Públicas é iniciar um mutirão de produção de conhecimentos.

Seria necessário que os interessados em construir Políticas Públicas, pensar desenvolvimento, criar Conselhos Municipais, mobilizar a sociedade civil, construir parcerias, descobrissem e conhecessem o potencial que existe nas professoras, nos agentes de saúde, nos técnicos e nos produtores rurais.

JUVENTUDE E AGROECOLOGIA

Texto solicitado por um grupo de instituições interessadas na formação de jovens do campo, em 2010.

INTRODUÇÃO

No final da década de 80, quem atuava no campo da Agricultura Familiar enfrentava diversos desafios. O primeiro desafio era de natureza epistemológica. Não se sabia o destino da Agricultura Familiar. Era o ano da queda do muro de Berlim, da mudança dos países socialistas do Leste Europeu, do final do governo Sarney, em que a inflação alcançava níveis absurdos, que estagnava a agricultura: as famílias vendiam gado e propriedade para colocar o dinheiro na Poupança, achando que a Poupança daria mais lucro do que o trabalho na agricultura. Depois de Sarney, veio o governo de Collor de Melo, que proibiu o resgate da Poupança.

O segundo desafio foi de natureza ética. As pessoas ligadas à Agricultura Familiar se perguntavam o que tinham a ver com o destino da Agricultura Familiar. Poderiam fazer alguma coisa para salvá-la? Teriam algum compromisso, alguma responsabilidade com o seu futuro? Ou abandonariam à procura de trabalhos mais seguros e consistentes? Os jovens, sobretudo, perguntavam por isso, iriam continuar ou sairiam para tentar outra área mais promissora?

O terceiro desafio foi de natureza prática ou pragmática. Se continuassem e se tivessem compromisso com o futuro da AF, de que forma poderiam fazer alguma coisa para melhorar? Teriam força, capacidade instalada, influência e liderança para criar outro perfil de AF? Em quais setores, com quais autores, agentes e atores sociais poderiam se juntar para garantir alguma coisa? Quais conhecimentos seriam necessários dominar? Quais valores precisavam ser cultivados? Quais relações deveriam ser criadas para um processo de mudança?

NOVAS CONVICÇÕES DA JUVENTUDE

Um grupo muito particular de pessoas fazia essas perguntas de uma forma muito existencial. Eram jovens recém-formados nas escolas técnicas de agropecuária, que queriam dar destino às suas vidas e não enxergavam caminhos na agricultura. Pensavam em mudar de ramo enquanto era cedo, enquanto eram jovens, para não se arrependerem depois. Pois, se a agricultura não motivava as pessoas em geral, muito menos os jovens.

Estavam desmotivados pela condução da política e da gestão pública da agricultura. Desestimulados pela escola que ao longo do estudo passavam a ideia para eles da agricultura como sinônimo de "cabo de enxada", de um trabalho que não compensava, de ocupação para "matuto", para jovem que ficou sem oportunidade na família, como castigo para os pobres. Os adolescentes alimentavam a esperança de que a aposentadoria dos pais ou avós daria condição para viver na cidade. Uma opção certa era deixar a roça, vender o sítio, comprar ou alugar uma casa na rua.

Assim, os membros mais jovens da família poderiam conquistar outras oportunidades de trabalho, de emprego, de estudo, pois a cidade apresentava-se como sonho de consumo na cultura, na mídia, no inconsciente coletivo. Outra alternativa era a família vir morar na cidade, os filhos estudarem, e os velhos continuarem cuidando da roça. Pais e avós tinham mais apego a terra e, com pouca ou nenhuma leitura, não se empregariam na cidade. Iam para a roça alguns dias ou permaneciam mais tempo, sobretudo, no inverno. Os filhos ficavam estudando ou trabalhando na rua.

A divisão social estabelecia-se dentro da própria casa; por um lado, os pais e irmãos mais velhos (os que não tinham muito estudo) representavam o atraso, o campo, a terra, o sítio, a propriedade, o trabalho pesado, braçal e manual. Cuidavam dos animais e do plantio, das fruteiras sempre com menos tempo e energia, uma vez que ficavam sem a contribuição dos filhos e até, às vezes, da própria esposa, que ficava na cidade cuidando da casa para os filhos estudarem ou trabalharem.

Por outro lado, os filhos que estudassem, saíssem de casa para a escola, fizessem novas amizades na rua, representariam novas oportunidades, um futuro promissor; um emprego na prefeitura, para a filha formada em magistério; um emprego para o filho, como servente na construção civil; outro para a mais nova, no balcão da loja. Uma vez formados, poderiam encontrar novos e promissores rumos. Essa migração soava ainda para a família e a sociedade como uma promoção social. O inconsciente da família, dos amigos e vizinhos pensava assim: *A família de fulano, finalmente conseguiu vir para a cidade! Os filhos deixaram aquelas brenhas e agora estão no lugar de gente! Agora vai aparecer oportunidade para esses meninos e essas moças! Estavam se perdendo num lugar esquisito daquele!*

Os velhos teriam agora de trabalhar mais para dar futuro aos filhos. Os filhos teriam de estudar, pois o futuro só existe para quem estuda. Os filhos passam a escutar da avó, do pai, da mãe e, sobretudo, da escola, o famoso e tradicional estigma: " Menino, estudas, se não, tu vais acabar feito teu pai e teu avô, no cabo da enxada!". O menino escutava isso a seu respeito, escutava a respeito dos colegas, já havia escutado da família e terminava assumindo como dogma, como norma cultural, como regra geral , introjetada no seu inconsciente para o resto da vida.

Esse estigma, castigo, vem associado a uma série de outras ideias: agricultura ficou para quem não tem futuro, não tem chance nem oportunidade, para quem não sabe ousar, buscar melhoria de vida, trabalho para matuto que não sabe valorizar o preço dos seus produtos, para mão calejada; trabalho pesado que não é reconhecido, nem pago de acordo com o seu valor.

Pesquisar, investir intelectualmente, formar-se para voltar para o campo, para enfrentar seus desafios, para desenvolver os seus saberes, para afirmar sua cultura, não é negócio para quem quer se promover! É preferível sempre investir em outros assuntos e temáticas, em algo mais moderno.

RETRATO ECONÔMICO E AMBIENTAL

Por outro lado, o retrato econômico e ambiental justificava essa maneira de olhar para a agricultura. As propriedades rurais abaixo de 10 hectares estavam empobrecendo em média 36%, no Nordeste, segundo a apresentação de um pesquisador da Embrapa em um encontro sobre o semiárido na década de 90. Esse cenário representava uma queda violenta para as famílias, a cada ano era uma pessoa da família que abandonava a propriedade, ou um animal que se tirava do rebanho, uma roça que diminuía o espaço ou os traços culturais.

Do ponto de vista ambiental, as propriedades estavam com solo enfraquecido, esterilizado pela compactação, pela erosão, pela exposição ao sol, à chuva e ao vento, com pouca cobertura vegetal. As fontes de água diminuindo seu potencial cada vez mais, e a dificuldade de tirar o sustento da família aumentando. O cenário a médio e a longo prazo cada vez mais agoureiro, prenunciando mais pobreza no futuro. No semiárido, esse quadro ainda tinha o agravante da estiagem prolongada.

Era evidente que esse quadro não estimulasse os jovens a continuar na agricultura se outras oportunidades se apresentavam em suas vidas. Era um "barco furado", quanto mais cedo abandonado, maior a possibilidade de sobrevivência, daí muitas famílias virem para a cidade enquanto seus filhos ainda estavam pequenos, para crescerem já dentro de outras oportunidades que não a agricultura.

HAVERIA ALTERNATIVAS DIFERENTES?

A AF existente, de fato, não teria lugar para os jovens, não os motivava. Daí a conclusão de que para um jovem se envolver com a AF, só se fosse outra. Pois a que existia não encantava ninguém, muito menos jovens recém-formados. A busca não seria mais de querer desenvolver essa agricultura e sim de encontrar outro tipo, de reconstruí-la sobre outros parâmetros e paradigmas. Essa de fato é insustentável e está com

seus dias contados.

Que modelo de agricultura interessaria aos jovens? Entre suas características básicas, vislumbrava-se:

> Uma agricultura que dignificasse o agricultor e a agricultora, na qual não tivessem acanhamento pelo fato de serem agricultores, onde andassem de cabeça erguida, com confiança no que faziam.
> Uma agricultura que favorecesse às leis da natureza, que estivesse sempre em sintonia com o meio ambiente, que não fosse predadora do meio ambiente, do solo, das águas.
> Uma agricultura que proporcionasse renda, condição e qualidade de vida a quem trabalhasse com ela.
> Uma agricultura que utilizasse o conhecimento tradicional, técnico e científico, sempre interagindo um com o outro, valorizando a cultura, as tradições.
> Uma agricultura sustentável e permanente, que soubesse usar todos os recursos biológicos, energéticos, humanos.

Existiria em algum lugar esse tipo de agricultura? Seria possível construí-la? Nossa cultura predadora e exploradora possibilitaria tal invenção? Não seria ingenuidade demasiada pensar dessa forma para uma realidade que há mais de 500 anos foi considerada estigma, não rentável, assumida por pobres, analfabetos? Não seria um idealismo ingênuo pensar assim, uma vez que os interesses do capitalismo têm sido tão marcantes? Não seria um saudosismo romântico ou messianismo fanático?

Para um tipo de olhar, não restava dúvida tratar-se de um projeto fadado ao fracasso. Para outro, seria uma semente nova, uma ideia inovadora, um exercício de cidadania coerente. Possivelmente, só jovens protagonistas de um futuro novo poderiam sonhar com outra realidade. Dos trabalhos de campo das ONGs, dos movimentos sociais, das pastorais da década de 80 e 90, surgiram pessoas que passaram a pesquisar e se empenhar por esse novo tipo de agricultura. Apareceu como viável, deu sinais de pujança. No início, era a voz isolada de um, de outro, que

foi se somando, criando força, organizando instâncias, entidades e chamando a atenção.

O PAPEL DA CULTURA, DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA NESSA CONJUNTURA

Se, por um lado, a prática concreta com as comunidades animava os técnicos e os agricultores com os sucessos e os resultados;por outro, o sonho aparecia ameaçado. E o que era pior, a ameaça vinha por parte das escolas. Perceberam a escola exercendo um papel contrário a tudo o que desejavam. A escola reproduzia de forma eficiente os preconceitos culturais contra a agricultura. Preparava os jovens para saírem do campo, viver na cidade, como se o campo representasse a falta de oportunidade, e a cidade a presença de oportunidade. Se quisessem ser alguém, promover-se, virar gente de bem, teriam que estudar: "para não ficar no cabo da enxada feito seus pais e avós". Teriam de seguir o exemplo dos que saíram em busca de oportunidades melhores.

Mais uma tarefa pesada caiu sobre os ombros de quem queria mudar a agricultura. Agora era para mudar a escola, pois com essa escola que estava no campo não se poderia mudar a agricultura. Para mudar a agricultura, teria que mudar a educação e a escola. Começaram a emergir, desde 1994, experiências bem sucedidas de Educação do Campo. A entidade Serta – Serviço de Tecnologia Alternativa, de Pernambuco, criou uma Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável que atendia a essas perspectivas. Com a publicação em 2002 das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo e a II Conferência Nacional de Educação do Campo em 2004, criou-se o clima para uma nova política pública de Educação do Campo.

Em todas as iniciativas de Educação do Campo e de reconstrução da AF, a agroecologia e outras vertentes afins (agricultura orgânica, permacultura) apresentam-se como matriz inspiradora das ações e do currículo. Passa a ser não somente uma nova disciplina e sim uma filo-

sofia, uma nova concepção de mundo, de pessoa, de história, de natureza, de desenvolvimento. Passa a construir novos valores e relações entre pessoa e natureza, entre agricultor e consumidor. Passa a ser uma nova forma de pensar a política e a gestão pública, de repensar os programas e projetos para o campo. Passa a ser uma maneira totalmente diferente de olhar para o campo da que o IBGE olhava. Trata, portanto, de novos paradigmas, na concepção de Thomas Kun, um novo sistema de valores a inspirar o apoio das instituições de cooperação internacional ao desenvolvimento.

OS MOVIMENTOS SOCIAIS E O CURSO DE AGROECOLOGIA

Texto escrito ,em janeiro de 2014,para aula sobre Introdução à História dos Movimentos Sociais do Campo no curso técnico de Agroecologia.

Neste texto, vamos ver de forma mais sistematizada os elementos que são comuns aos Movimentos Sociais (MS) que compõem o sistema da Educação Popular e inspiram a formação do técnico em agroecologia. Vamos extrair o que foi visto nos relatos dos textos anteriores, identificá-los e aprofundá-los. Na realidade, acontecem sempre juntos e articulados uns com os outros; mas, para estudo, podemos distinguir para melhor uni-los e integrá-los.

1. Situação Indesejada

Todos os MS nascem de uma situação indesejada que se apresenta em um espaço ou tempo. Trata-se de um direito negado a uma parcela da população ou de uma necessidade sentida por parcelas da sociedade, mas que não é atendida pelas autoridades, ou pelo sistema político, ou religioso, ou econômico. Diante dessa situação, as pessoas, os grupos passam a se mobilizar para conquistar o direito negado ou o atendimento à necessidade sentida. Muitas vezes, essa conquista é conflituosa, sofre violência, rompe com tabus e preconceitos da cultura que predominam na sociedade. Poucas vezes é tranquila.

O técnico em agroecologia, desde o início do curso, vai descobrindo situações indesejadas em sua propriedade, comunidade, município, instituição. Do ponto de vista ambiental, produtivo, técnico, familiar, as situações encontradas em geral são diferentes da que ele aprendeu no curso. Ele vai exercer uma liderança diante dessa situação.

2. Transformação para uma situação desejada

O envolvimento de qualquer liderança de um Movimento Social é para transformar a situação indesejada, incômoda, prejudicial, para conquistar o direito que está sendo negado, ou para atender à necessidade sentida pelo grupo, população. Os Movimentos Sociais (MS) não nascem de situações confortáveis, serenas, tranquilas. Ou seja, nascem para transformar a realidade que não está legal, que não está justa, nem solidária. A Educação Popular (EP) que as lideranças aprendem é para agir, para transformar, para mudar. Por isso, na EP não se entende conhecimento, estudo, pesquisa que não sejam para conduzir uma ação de transformação.

O curso técnico inspirado na EP tem essa característica. O que se aprende nele é a serviço da transformação, da mudança, de uma ação concreta, em favor do meio ambiente, dos recursos naturais (solo, água, vegetação, animais), em favor das pessoas, das comunidades, das famílias, da produção e da renda familiar. Por isso também, o conhecimento do curso não é neutro, como o das escolas e universidades. No curso de agroecologia, o conhecimento é para servir, o técnico toma partido, não fica indiferente depois de conhecer certas coisas que antes não conhecia.

3. Os Movimentos Sociais constroem estratégias

Para mudar uma situação indesejada em uma desejada, justa, legal, solidária, não se faz de qualquer jeito. Pois nem sempre tudo em redor é favorável. Há muitos obstáculos, oposições, interesses contrários. Pode ser um regime político (como era na repressão da ditadura), pode ser um gestor local (como alguns políticos que perseguem pessoas da oposição), mas pode ser também um tabu (como a desvalorização da mulher, do rural, do pobre, do negro), um preconceito (como as questões de orientação sexual). Pode ser também um desconhecimento, um costume antigo equivocado (como queimar o mato, plantar de ladeira a baixo).

Daí os participantes dos MS escolherem estratégias para fazerem as mudanças. Em geral, não é uma estratégia só que possibilita as mu-

danças, mas um conjunto, que se complementa. As estratégias também não são usadas todo o tempo. Uma marcha, como a "das Margaridas" em Brasília, o Movimento Sindical usa uma vez por ano, o Grito da Terra é semelhante. Mas, para usar uma estratégia dessa, é necessário usar muitas outras, tais como mobilização local, reunião, divulgação na rádio, coleta de dinheiro. A ocupação de uma terra é outra estratégia que necessita de muitas outras, de forma articulada.

O técnico, para agir diante das situações indesejadas, aprende com os MS. Precisa construir suas estratégias para encantar a família, a comunidade, a associação, as lideranças, os próprios colegas. Cada ação, cada situação exige estratégias apropriadas para aquela ação. Nem sempre se pode aplicar as mesmas estratégias; pois, em um lugar, a família pode ser a favor, o conhecimento da comunidade pode ser já desenvolvido sobre o assunto; como pode ser o contrário. Cada um, ao longo do curso, vai criando, inventando, testando para ver se dá certo. A convivência durante o curso permite muita troca de experiência entre os colegas. O exemplo de um inspira o outro, o exemplo de uma equipe municipal inspira outras. Como nos MS, quem aplica a Educação Popular sempre vai criar, avaliar novas estratégias para a mudança. A educação convencional não se preocupa tanto com a criação de estratégias, porque não se preocupa com a mudança da realidade, e sim com a sua manutenção.

4. Os Movimentos Sociais buscam sempre parcerias.

Nenhum MS tenta mudar a situação indesejada em uma desejada sem buscar parcerias. Ninguém cria sozinho um sindicato, uma associação, uma pastoral de igreja, um movimento social. Ou seja, ninguém muda uma situação indesejada só com sua vontade individual. Essa é uma lição que a EP comprovou, e os movimentos sociais aprenderam. As parcerias muitas vezes estão próximas dos movimentos sociais, como os delegados de base do sindicato e a diretoria, como um sindicato com a federação. Às vezes, estão mais fora, como uma associação de agricultores e uma ONG, um MS que solicita um curso a uma universidade. Às

vezes, estão até em pessoas ou instituições do governo, quando esse é mais comprometido com as mudanças.

O técnico aprende também essa lição dos movimentos sociais. Ele não se arrisca sozinho a querer fazer as mudanças diante das situações indesejadas que se defrontar. Ele pode desanimar na primeira dificuldade que encontrar. Ele procura então a parceria do pai, ou da mãe, ou de outro parente. Procura também fora da família, com os colegas, com a associação, o sindicato, a escola, as secretarias municipais, as instituições privadas ou públicas. Como acontece com os itens deste texto, a parceria não é algo que tanto faz ter, como não. Ela constitui a EP, ela constitui os movimentos sociais.

5. Os Movimentos Sociais sempre formam seus quadros

O MS que não investe em formar seus participantes, sobretudo, suas lideranças, perde-se na história. Quem aplica a EP, e não forma outras pessoas, termina dona do MS. Isso acontece em associações, em sindicato, em ONG. Os dirigentes se perpetuam, justificam que não há ninguém para assumir (porque exatamente não formaram), que é o povo que não os deixa sair, que só eles é quem têm dedicação para o serviço. Esses líderes não entenderam nem a história do seu movimento, nem o que a EP ensina. Eles invertem o objetivo do MS; em vez de servirem ao MS, eles se servem do MS para continuarem na liderança.

Nos três relatos estudados, a formação de pessoas praticamente dá origem aos movimentos sociais. O MS se amplia e ganha estrutura a partir da formação de seus quadros. Por isso que os movimentos sociais constroem sempre um sistema, um processo educativo. Têm educadores e educandos, coordenadores e coordenados, têm dirigentes e monitores. Os nomes não importam, e sim a função. Há sempre pessoas formando novas pessoas, grupos formando novos grupos. Quanto maior for a articulação dos movimentos, mais precisam de pessoas formadas.

O técnico em agroecologia, ao iniciar uma ação para transformar a realidade, leva também em conta essa lição dos movimentos sociais e da EP. O que ele aprende é para passar adiante, não é para ficar para si.

Por isso que ele precisa sempre estar articulado com uma comunidade, uma instituição, pensando sempre como aproveitar as oportunidades para formar, capacitar outras pessoas, a começar sempre por quem está mais próximo. Às vezes, surge oportunidade para ele exercer essa função a convite de um movimento, de uma prefeitura, de um programa. O que ele precisa estar atento é que ele não vai formar só nessas ocasiões. Precisa começar logo em casa.

6. Os movimentos sociais sempre constroem sistemas de avaliação e monitoramento

Diferente das escolas e universidades convencionais, a EP aplicada pelos movimentos sociais tem pressa com os resultados. Não espera as pessoas terminarem a formação para exercerem a profissão. Pelo contrário, as pessoas começam logo a aplicar os conhecimentos que vão adquirindo, e a obter os resultados de suas ações, de suas intervenções. Para saberem se estão alcançando seus objetivos, para saberem se as estratégias são as mais adequadas, para saberem se as pessoas estão se sentindo bem, se o nível de participação das pessoas está sendo positivo. Na EP os participantes sempre estão se avaliando. E, para se avaliar, não usam provas ou testes com notas, mas um conjunto de outros instrumentos.

E não avaliam só o nível de conhecimento intelectual. Avaliam também o nível de satisfação e felicidade das pessoas, o desenvolvimento das emoções, do afeto, da convivência, da amizade, do companheirismo, da solidariedade, do compromisso com a causa, da justiça, da tecnologia aplicada. Para o sistema de avaliação dos movimentos sociais, existe um elemento muito particular: é a autocrítica. Ou seja, as pessoas se autoavaliam: suas participações no movimento, seus desempenhos, os resultados pretendidos etc. Não é só o educador avaliando os educandos, mas é também a heteroavaliação. O educando avalia também seus educadores. O povo avalia seus dirigentes, diz o que eles precisam mudar, os monitores avaliam seus coordenadores e vice-versa. Não é só de cima para baixo que se avalia, é também de baixo para cima.

O técnico do curso de agroecologia aplica, desde a primeira semana de aula, essa aprendizagem dos movimentos sociais. Estará sempre se avaliando durante o curso e depois. Sempre ele deverá se perguntar pela satisfação das pessoas que estão participando com ele em alguma ação. Pela satisfação e interesse dos colegas, pelo nível de convivência que estão alcançando, pela sua aprendizagem, se ela está sendo aplicada ou se está apenas na cabeça dele. O técnico também será sempre avaliado pela família, pela comunidade, pela associação. Em outra faculdade, a família pergunta se seu filho já se formou e, se formado, se já conseguiu um emprego. No curso técnico, a família e a comunidade perguntam se ele está bem, se está aproveitando o curso, se está agindo na propriedade, na comunidade, desde o início do curso e não só depois de formado.

7. Os movimentos sociais sempre focam objetivos imediatos e de longo prazo

Os objetivos imediatos são sempre os do interesse ou das necessidades mais urgentes. São os que motivam mais as pessoas a participarem de um movimento. É a conquista da água, da terra, do alimento, do transporte, da escola, da saúde, do direito, da habitação, da energia, da mobilidade, do meio ambiente conservado etc. Exemplificando melhor, o interesse imediato do MST é a conquista da terra. Mas o MST não quer só que as pessoas adquiram a terra. Pois possuir a terra não alimenta, não produz, não gera renda, não cria solidariedade, compromisso com a justiça, com o desenvolvimento sustentável. Então, não é para as pessoas pararem só porque conseguiram o objetivo imediato, que é a conquista da terra.

Há muito mais objetivos pela frente. Ganhou a terra, que beleza, que resultado extraordinário! Foi uma luta de anos, de ocupação, de acampamento, de reuniões, de espera, de calor e de frio debaixo de lonas. Só que agora que ganhou a terra, muitos outros objetivos aparecem pela frente: estruturar a propriedade, adquirir animais, fazer as casas, plantar, beneficiar, comercializar os produtos, arrumar escola para os filhos, organizar os companheiros para continuarem firmes e solidários, preservar o meio ambiente e se manter articulado com o Movimento,

formando novos companheiros para a liderança e assim, sucessivamente. Ou seja, a atividade não termina em uma só ação, em um só resultado. E os resultados são de naturezas diferentes, ora são econômicos, ora são pedagógicos, ora são políticos, ora são sociais.

Assim é a ação do técnico em agroecologia. Não pode se reduzir à aplicação de uma tecnologia. Não pode se satisfazer apenas com a melhoria do solo, com a melhoria de renda da propriedade, com a capacitação das famílias em agroecologia, permacultura. Esses são objetivos imediatos, que vão encantar as pessoas, motivá-las. Isso representa muita coisa, muitos resultados; porém, não é para se reduzir a essas conquistas. Vem mais pela frente. É preciso pensar a propriedade como um todo, aplicar os princípios da permacultura e não se reduzir apenas à aplicação de uma tecnologia. É preciso sonhar com uma comunidade, com um município, com um território. É preciso sonhar com um planeta sadio, uma sociedade justa, uma economia solidária. É preciso satisfazer necessidades econômicas, afetivas, ambientais, políticas, sociais.

Outras profissões costumam se satisfazer apenas com os objetivos imediatos: a professora ensina, o médico cura, o engenheiro constrói, o advogado defende, o dentista cuida da boca, o oftalmologista cuida dos olhos. Existe também o dirigente que só se satisfaz com a mensalidade dos sócios, com a conquista da terra, com os eventos realizados, com os projetos conseguidos. O técnico em agroecologia ,além de atender aos objetivos imediatos, vai muito além. É o que a EP chama de objetivos estratégicos ou de longo prazo. Cada militante precisa sempre estar avaliando se os objetivos estratégicos de seu trabalho estão sendo considerados, ou se os participantes estão satisfeitos apenas com os imediatos. Se for assim, quer dizer que se acomodaram, que pararam, que abandonaram as crenças, os princípios do MS.

8.Os movimentos sociais sempre selecionam conteúdos para formar seus quadros

As escolas e as universidades selecionam os conhecimentos para organizarem seus currículos. Preocupam-se em estruturar currículos

que sejam universais, que sirvam para o Rio Grande do Sul, como para o Pará, que sejam aplicados com todos os estudantes e cobram a avaliação das aprendizagens. Os movimentos sociais fazem diferente. Selecionam os conhecimentos, os conteúdos que interessam ao grupo, ao movimento, na época que estão, de acordo com o território onde vivem. Não são conteúdos universais, abstratos, neutros. São conteúdos que interessam ao povo que se envolve com o movimento. São conteúdos para sua luta, para conseguirem seus objetivos.

Os movimentos feministas priorizam questões de gênero, os movimentos ambientalistas priorizam questões ligadas ao meio ambiente, os movimentos de juventude priorizam conteúdos de geração, os movimentos quilombolas privilegiam conteúdos étnicos e assim por diante. Os conteúdos são selecionados de acordo com os objetivos, as estratégias de cada MS. São conteúdos que ajudam a causa, são comprometidos com a mudança da realidade. Não consideram apenas os conteúdos científicos. Levam em conta também os conhecimentos práticos, intuitivos, adquiridos na luta, no processo educativo.

O técnico em agroecologia passa por experiência semelhante. Ele lida com alguns conteúdos que lhe são prioritários, como fazem todos movimentos sociais. Todo processo educativo tem que ter escolha de conteúdos. Não dá para dominar todos os assuntos. Além de privilegiar conteúdos, o técnico privilegia a metodologia que aprende no curso, a PEADS – Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável. Trata-se de uma maneira própria de aprender e de agir para mudar a realidade, que inclui pesquisa, análise dos dados da pesquisa, aprofundamento dos dados e a devolução para o grupo ou a comunidade pesquisada agir, intervir. Por fim, avaliar todas essas etapas de produção de conhecimento.

9. Os movimentos sociais sempre se articulam com dimensões mais amplas

Os movimentos sociais agem localmente, na comunidade, no território, na associação ou sindicato, nas propriedades. Porém, ficam

sempre de "antenas ligadas" para o global, para o que se passa no entorno, para a conjuntura e os cenários externos. Sentem a necessidade de se articularem com outras parcelas do movimento de outros territórios, de outros estados e até de outros países. Por isso, um sindicato articula-se em polos, em federação, em confederação, em nível local, municipal, territorial, estadual, regional, nacional. É uma tendência de toda EP levar os movimentos sociais a se ampliarem em um nível maior, para adquirirem mais força, mais incidência sobre as políticas, mais ganho para seus participantes. Sabem que, se ficarem isolados, pouco conseguem.

O técnico que estuda agroecologia sabe, desde as primeiras semanas de aula, que precisa se articular com outros colegas do mesmo município e do mesmo território. Não deve agir só, nem de maneira isolada. Para isso, pode criar formas de articulações ou instrumentos jurídicos como: associação de técnicos, de maneira formal, com estatuto, ou de maneira informal. É importante conhecer outros técnicos com a mesma formação no território, ou com formação semelhante. Agindo assim, ele ganha mais visibilidade no seu trabalho, mais peso social, técnico e político.

10. Os movimentos sociais sempre se baseiam em princípios filosóficos

Os movimentos sociais agem sempre em condições adversas, em situações indesejadas que precisam ser modificadas, transformadas. Sonham com outra realidade, "nadam contra a maré". Para se manterem motivados, os movimentos sociais precisam encontrar bases sólidas, valores e crenças que lhes deem sustentação, alicerce, base. É o que chamamos de princípios, fundamentos ou bases filosóficas: um conjunto de valores, de concepções de vida, nos quais os militantes se inspiram, bebem da fonte, alimentam-se e produzem as energias necessárias para continuarem na ação. Sem esse leme, sem essa direção, os militantes ficam "ao sabor do vento", sem ética para escolher entre o verdadeiro e o falso, entre o correto e o incorreto, entre o seguro e o inseguro. Há lideranças que se distanciam desses princípios, como um dirigente que

se vende ao patrão, um técnico que se vende a um laboratório, um educador que se entrega à rotina das aulas.

A maior e mais importante diferença entre a EP aplicada pelos movimentos sociais e a educação convencional é que a EP traz sempre em seus princípios um projeto de sociedade. Tem movimento que clareia, explicita esse projeto mais que outro. Mas de forma explícita ou tácita, mais consciente ou menos consciente, há um projeto de sociedade desenhado que motiva os movimentos sociais. É o que chamamos de UTOPIA. Essa palavra vem do grego e associa-se a vários sentidos e significados: lugar, ponto, direção, horizonte, desejo a ser alcançado, farol, luz, guia. É a luz que nos ilumina no caminho, um guia, um mapa na luta. É o desenho de uma sociedade mais justa, na qual os direitos são respeitados, na qual haja equidade no gozo dos bens da vida, que contempla a geração atual e as futuras. O militante que perde a utopia deve se avaliar ou abandonar o MS a que pertence, pois ele vai ficar perdido, sem rumo, sem direção e pode até rumar na direção contrária.

Essa é uma atenção muito especial que o técnico deve levar em conta. No curso ele não aprende só conhecimentos e tecnologias. Ele aprende que pode ser melhor cidadão, melhor profissional, que sua propriedade pode ter mais ciclo de energia, mais sustentabilidade, que sua comunidade pode ser mais organizada, que seu município pode ser mais desenvolvido. Ele sabe, portanto, o que e como fazer, com quem fazer. Ele tem luz, direção, guia, mapa. Se não faz, então, é porque não aprendeu a lição do curso, não se apropriou dos valores, dos princípios filosóficos do curso, ou não aprendeu as lições que os movimentos sociais deixaram para ele.

11. Conclusão

Os estudiosos definem a agroecologia como uma nova ciência. Hoje no Brasil já existem mais de 100 cursos de agroecologia, entre técnico, tecnólogo, graduação e pós-graduação. Porém, além de ser uma ciência é também uma prática social, em torno dela encontram-se produtores, consumidores, transformadores de produtos, pessoas do cam-

po, da cidade, da floresta, das águas, índios, quilombolas, adolescentes, jovens, profissionais, empresários, gestores públicos. Uma infinidade de pessoas e instituições que pretendem outro padrão de consumo, de qualidade de vida, que querem estar bem com a natureza, que aderem a princípios de solidariedade, de justiça, de equidade.

Há ainda quem diga que além de ciência e prática social, a agroecologia é um movimento social, ou seja, tem um projeto de transformação social, política, econômica, cultural, ambiental, tem bandeiras de luta, tem propostas de ação local, regional, nacional, latino-americana, tem formação de quadros, aplica e desenvolve a Educação Popular. Por isso, tem tudo a ver o estudo dos movimentos sociais com o curso técnico de agroecologia.

Na escola técnica do campo, de responsabilidade do Serta, além de se falar em agroecologia como ciência, como prática, como movimento, fala-se em agroecologia como uma filosofia. É outro paradigma de conhecimento diferente da ciência. A filosofia trata das concepções que as pessoas escolhem e aderem para dar sentido às suas vidas. Querendo ou não, as pessoas têm uma explicação para o sentido de sua existência, para a vida, para a morte, o amor, o trabalho, a natureza, a arte, a cultura, o homem, a mulher. O curso técnico explicita um conjunto de concepções e valores que o técnico se apropria ao longo do estudo e transforma em referência para a sua vida, o seu trabalho, a sua presença na família, na propriedade, no território. Constrói sua filosofia de vida ou para todos os campos da vida. Por isso que é comum educandos dizerem: *esse curso não ensina só tecnologia, antes de tudo ensina a viver, a ser cidadão, a defender o planeta, a construir uma sociedade justa, prepara-nos para a vida. É uma proposta de vida antes de ser uma proposta de curso!*

livro Filosofia da Educacao do Campo.indd 215 05/08/2015 15:45:32

SEGUNDA PARTE

Escritos sobre elementos didáticos da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável - PEADS

livro Filosofia da Educacao do Campo.indd 216 05/08/2015 15:45:32

O PAPEL DA CURIOSIDADE E DA PERGUNTA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Texto original escrito em 1997, para formação de professoras do PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Tornou-se o texto mais usado nas formações do Serta, o mais difundido de todos, estudado para entender a importância da pesquisa.

INTRODUÇÃO

Este texto é de outubro de 1998. Foi usado a primeira vez com monitoras do PETI. Depois passamos a usar com outros atores sociais: professoras, jovens, técnicos. Tornou-se uma referência para justificar a importância da pesquisa na construção do conhecimento. Revela também a importância do desafio, da necessidade e da dificuldade como fatores que impulsionam a busca, a vontade de mudar. Geralmente essas questões têm sido encaradas como elementos negativos, que impedem o desenvolvimento das pessoas e das comunidades. O texto faz outra leitura, usa outra ótica. Desafio é para ser enfrentado, necessidade é para ser atendida, curiosidade é para ser respondida. O texto mostra como essa leitura foi a que a humanidade fez e acumulou ao longo de sua história.

Todo conhecimento se produz a partir de uma curiosidade ou de uma pergunta. Na sua base, está sempre a resposta a uma pergunta, a uma curiosidade, a um desafio. Isso acontece desde o conhecimento científico, desenvolvido nas teses de mestrado e doutorado, até ao conhecimento mais simples e espontâneo. A pergunta nem precisa estar formalizada, formulada, verbalizada ou escrita. Ela muitas vezes está

implícita, não aparece. Mas a suposição é feita (será que...se, o que posso fazer...como fazer?). Às vezes, fica só na imaginação. A curiosidade e o desafio provocam perguntas. Pode-se dizer que uma criança se desenvolve na medida em que satisfaz as suas curiosidades através de perguntas.

Ao nascer, por instinto, sente fome e procura o peito da mãe. Acha gostoso e saudável. Daí por diante, vai pondo tudo o que pode na boca, perguntando-se se é tão gostoso como o peito da mãe. Em seguida, vai revelando curiosidade com as mãos; quer pegar, mas será que conseguirá pegar? Será que conseguirá sustentar? E assim, sucessivamente; será que poderá alcançar? Será que poderá chegar até tal lugar? Será que conseguirá dizer, falar como a mãe? Será que poderá ficar em pé?

Os adultos muitas vezes querem dispensar a criança de fazer perguntas sobre suas curiosidades. Por exemplo, perto do fogo, dizem: "Chegue pra lá, que queima". Mesmo assim, ela fica se perguntando: " Será que queima mesmo ? Quero experimentar!". Na primeira oportunidade que puder, ela chega perto para sentir e verificar se queima mesmo. Tudo isso é tão espontâneo, que acontece sem precisar a criança refletir sobre o processo. Ela faz de forma tão natural, como se não fizesse perguntas. Faz quase por instinto. Mas o procedimento é de quem formula perguntas, de quem é desafiado diante de uma situação nova.

A humanidade cresceu assim, como as crianças, começando a fazer perguntas, respondendo aos desafios e desenvolvendo curiosidades. No período das cavernas, as mulheres e os homens ao jogarem fora as sementes dos frutos que comiam, passaram a perceber que elas nasciam quando em terreno fértil. Passaram a se perguntar: " Se a gente enterrar a semente, ela nascerá?". Experimentaram, as sementes nasceram. Foi assim que começou a agricultura no mundo. Caçando, muitas vezes, matavam animais com filhotes pequenos e passavam a cuidar deles, dando comida e água. Observando, perceberam que os animais eram menos agressivos que os adultos. Perguntaram-se: " Será que poderemos criá-los? Será que se acostumarão conosco ou voltarão para as florestas?". Alguns ficaram e foram amansando. Foi assim que começou

a pecuária no mundo. Para a humanidade dar esses passos, milênios foram necessários. A humanidade não tinha a consciência dessas coisas como temos hoje. Viveram essa situação de forma espontânea.

Os outros animais da terra não tiveram curiosidades, nem puderam fazer perguntas, nem se sentiram desafiados como as pessoas. Por isso, nunca evoluíram na sua condição de animal. O beija-flor jamais mudou a sua relação com as flores, a abelha também. O leão nunca mudou a sua relação com suas presas, o gado nunca mudou sua relação com o capim. O homem, ao contrário, mudou sua relação com as coisas, com a natureza, com os alimentos, com o clima, a temperatura. Pôde construir ferramentas, armas, casas, plantar, transformar os produtos, produzir conhecimentos novos e inovadores, que lhe permitiram desenvolver uma cultura e interagir com a natureza. Assim, começou a cultura no mundo.

Se o homem não se fizesse perguntas, não encontrasse desafio, não desenvolvesse sua curiosidade, a humanidade estaria em outro estágio. Povo que não se faz pergunta, é povo atrasado e subdesenvolvido ainda hoje. Triste de quem não tem curiosidade e não se faz pergunta. Triste do município que não pergunta pelos seus recursos, pelas suas finanças, pelas suas possibilidades, pelos seus limites. Triste do programa ou projeto que não ajuda as pessoas, executoras ou beneficiárias, a fazerem perguntas, a desenvolverem curiosidades. É lamentável que as pessoas se acomodem apenas às coisas iniciais, aos benefícios aparentes. É como a criança que se acomodou a pôr na boca apenas o peito da mãe, porque era gostoso, nutritivo e saudável. É como as pessoas que se acomodaram simplesmente com a bolsa dos programas sociais, a melhoria da comida das crianças ou outros benefícios. Mas pararam por aí. Essas pessoas não aproveitaram o programa para fazerem mais perguntas sobre suas crianças, seus adolescentes, suas famílias e comunidades, seus municípios, os recursos etc. É como se, no tempo das cavernas, as pessoas não tivessem observado as sementes que nasciam, e os animais que se amansavam.

Se as pessoas, as comunidades, os municípios não fazem perguntas sobre sua história, sobre as causas da sua pobreza, sobre as alterna-

tivas que podem construir, se não apresentam curiosidade sobre esses aspectos, é porque estão muito mal. Dificilmente se desenvolverão. Viverão sempre à mercê das curiosidades alheias. Não descobrirão nem seus recursos, nem seus limites. Estarão apenas na fase do " mamar". "Mama uma ajudinha" daqui, outra de lá, um Bolsa Família hoje, amanhã outro programa social. Depois de amanhã, uma Cesta Básica nas eleições. Depois mais outro. Só comendo o peixe, sem aprender a perguntar se pode também aprender a pescar, usar anzol, rede.

Se uma criança desde o berço desenvolve curiosidade , enfrenta desafio e obstáculos, faz perguntas e se faz pergunta, de forma espontânea ou não, podemos imaginar que quando essa criança estiver na fase escolar, o quanto de capacidade já não tem de fazer perguntas. Nossa tradição autoritária sempre abafou a curiosidade das pessoas, tratou como sinônimo de atrevimento, enxerimento, mau costume.

A escola tradicional tem sido repressiva ao desenvolvimento das perguntas. A contradição é maior, porque é exatamente ela que deveria estimular as crianças a formularem e desenvolverem perguntas. Paulo Freire diz que a escola deveria aproveitar a "curiosidade espontânea" do educando e transformá-la em "curiosidade epistemológica (científica)". Isto é, o que a criança faz de forma tão natural, tão à vontade, tão espontaneamente, a escola deveria ajudá-la a fazer de forma técnica e científica, sabendo os porquês, apropriando-se do processo. O SERTA está propondo assim, fazer com que a escola não só faça perguntas, como também ajude outras pessoas e instituições a fazerem. Por isso que pesquisa vira dever de casa nesta proposta.

O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Texto também escrito em 1997, para formação de professoras do PETI sobre o tema.

PRIMEIRO RELATO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Dona Duda é uma senhora de Afogados da Ingazeira - PE, que prepara refeições para muitas pessoas. Numa semana de muito serviço, ela pediu a uma sobrinha, que ia à feira, para comprar farinha e charque. No primeiro banco, esta comprou a farinha sem pesquisar qualidade e preço. Quando Dona Duda viu a compra, não ficou satisfeita com o serviço da sobrinha. Era hora do café, e eu a vi reclamando. Terminei de tomar e acompanhei Dona Duda até a feira. Ela passou em vários vendedores de farinha no mercado. Punha a mão nos sacos de farinha, pegava um punhado, passava entre os dedos, espalhava na palma da mão. Como não estivesse ainda segura de que estava comprando da melhor, ela colocava um pouco na boca, mastigava, mexia com a língua entre os dentes, experimentava. Quando se agradava da qualidade, perguntava o preço e pechinchava.

Em uma de suas experimentadas, ela parou, fez um gesto como quem tivesse procurando algo dentro da cabeça e disse: "É essa aqui que eu quero, pese 5 quilos para mim". Depois da farinha, foi a vez do charque. Ela olhava as carnes expostas nos bancos do mercado com olhar profundo, mas como quem não estivesse também ainda segura, os olhos não bastavam. Ela cheirava e, às vezes, pedia para cortar uma tirinha para experimentar o sabor. Ao cheirar e mastigar, dava a impressão de que estava sempre se lembrando de alguma coisa se processando na mente, comparando alguma coisa, fazendo algum cálculo, articulando alguma ideia. Até

que achou o seu charque preferido e o comprou. Voltou-se para mim e disse: "Está vendo, Senhor Moura, como se compra um charque e farinha boa? É por isso que vocês gostam do meu feijão e do meu cozido! Se eu fosse usar o charque ou a farinha comprada por ela, vocês iam estranhar o gosto do feijão ou do cozido, pois estão acostumados a comer com gosto. Como valorizo meus fregueses, fiz questão de fazer o negócio certo!". A partir desse dia, se eu já gostava do tempero de Dona Duda, eu me tornei um grande propagandista da sua pensão. Ela fazia as coisas corretamente.

Perguntas para Aprofundamento

Você conhece casos parecidos com esse? Para comprar um produto de boa qualidade, o que foi preciso Dona Duda fazer? Através de quais sentidos Dona Duda produziu conhecimento sobre a farinha e o charque? Quais os verbos ativos que exprimem no texto a pesquisa de Dona Duda? Antes de partir para a ação, antes da compra, quais as etapas que ela realizou? O que faz de Dona Duda uma conhecedora profunda de uma farinha e charque de qualidade? O que faltou à sobrinha para conseguir a mesma coisa?

SEGUNDO RELATO

Quando fui morar em Gravatá, inventei de dar uma de criador de cabras. Preparei um aprisco e ,no sábado, fui à feira para comprar uma cabra leiteira. Vi uma que me agradou, o úbere era bem grande e cheio de leite. O preço era razoável. Fiquei vibrando, porque havia achado a cabra que procurava. No domingo seguinte, chegou a casa meu amigo Edmilson, que conhecia muito de cabra, e fui todo contente mostrá-la. Ele abriu a boca da cabra, olhou os dentes de um lado, de outro e balançou com a cabeça, como quem estivesse dizendo que me enganei. Depois olhou com detalhes os pelos, separava-os com os dedos e observava atentamente se existia algum piolho. Em seguida, passou a observar, com os olhos e as mãos, as pernas da cabra, o pescoço, as orelhas.

– Moura, te enganaram. Esta cabra não vale esse preço. Olha para aqui!...

Nisso abriu novamente a boca e me mostrou os dentes. A cabra já tinha feito todas as mudas, o que significava que já era velha e já havia dado muitas crias. Depois me mostrou no pescoço, escondido nos pelos, um caroço que não vi ao comprar. Então eu lhe perguntei

– Mas os peitos tão bonitos não é um bom sinal?

– É, disse ele, mas estão assim, porque o vendedor separou dos cabritos, deu ração para leite, para os peitos encherem e passou vários dias sem tirar. Tiramos o leite da cabra e, no outro dia, confirmou-se o que meu amigo dizia. Meu amigo não sabia ler, mas tinha prática, informação e conhecimento sobre cabras. Eu era só um curioso principiante.

TERCEIRO RELATO

Na comunidade da Encruzilhada, município de Bom Jardim, um grupo de famílias queria puxar água de um córrego para fazer um Serviço Simplificado de Abastecimento de Água para consumo humano. Mas, havia muitas dúvidas sobre a qualidade da água e, ao mesmo tempo, muitos palpites e opiniões diferentes. Uns diziam que a água era ruim, que tinha muitos micróbios, outros diziam que era boa, que tomavam em casa e não acontecia nada. Como tirar as dúvidas? Ninguém na comunidade era seguro no assunto, ficava a palavra de um contra a palavra de outro. Pela prática, pela experiência e a olho nu, não se poderia ter segurança para fazer o investimento.

Durante esse período, a agente de saúde passou a perguntar: "Mas por que não procuramos informações seguras com quem sabe? Que tal levarmos amostras para um exame no laboratório?". O pessoal acatou a ideia, pois reconheceram que só com apoio de laboratório e de conhecimento mais rigoroso seria possível levar a comunidade a decidir sobre o investimento. Levaram várias amostras da água, o laboratório examinou sob vários ângulos a água e tirou a dúvida. A água era boa, precisava de

um tratamento simples e orientou para isso. Com essa nova informação, com esse conhecimento mais seguro, sem dúvida, a comunidade organizou o mutirão e colocou água em 25 residências.

ANÁLISE DOS RELATOS

Situações como essas, individuais, grupais ou coletivas, repetem-se a todo o momento, em todos os lugares. Do amanhecer ao anoitecer, as pessoas precisam de conhecimentos para prepararem a comida, decidirem o destino do dia, encaminharem suas atividades. Nesse processo, as pessoas usam conhecimentos adquiridos, ou constroem novos, ou reelaboram os antigos com os novos. E, para produzirem conhecimentos, as pessoas espontaneamente pesquisam, teorizam e decidem agir. Isso que se faz espontaneamente, no cotidiano da vida, poderá se fazer de forma metódica na educação escolar. Passando pelas três etapas do conhecimento.

Para produzir conhecimento, é comum as pessoas partirem primeiro para uma pesquisa, uma busca de informação de dados, para depois escolherem, decidir fazer ou não, um negócio qualquer. Essa busca de informação é espontânea tanto quanto a respiração. Ninguém pensa no ar que está entrando e saindo no corpo. Todas as pessoas são capazes de buscar, de produzirem conhecimentos com a pesquisa, com a curiosidade: a criança, o analfabeto e o letrado. Esse conhecimento inicial muitas vezes é espontâneo, as pessoas fazem sem estar pensando em produzir conhecimento, estão simplesmente comprando farinha e charque. Às vezes, é uma busca mais programada, mais metódica, outras vezes é feita com recursos especiais de equipamentos ou instrumentos específicos, como no caso da análise da água, ou coleta de amostras de sangue, de solo.

Em segundo lugar, vem o confronto entre o conhecimento adquirido na pesquisa e o conhecimento que Dona Duda já tinha sobre o charque e a farinha, e o Edmilson tinha sobre cabra, e o técnico do laboratório tinha sobre a água. Esse conhecimento faltava à sobrinha de Dona Duda sobre o charque e a farinha, faltava a mim sobre cabra e faltava à comu-

nidade sobre água. Sem esse conhecimento, a sobrinha e eu compramos um produto ruim, e a comunidade vivia com dúvidas. Esse conhecimento, que muita gente chama de teoria, é que ilumina o primeiro, fruto da pesquisa, da observação dos sentidos, da experimentação. O conhecimento da pesquisa ainda é muito frágil, fragmentado, pode enganar, como aconteceu com a compra da cabra, é particularizado. O conhecimento da teoria alarga o primeiro, supera, eleva a um patamar mais seguro, mais rigoroso, mais científico. Exige um esforço intelectual maior, atividades de comparação, articulação, relação, que Dona Duda operou de forma espontânea e rápida; e o técnico, de forma mais lenta.

O conhecimento da teoria pode ser adquirido pela prática, como no caso de Dona Duda e Edmilson. A convivência, o dia a dia, o trabalho cotidiano levaram os dois a adquirirem um nível de conhecimento que terminou construindo uma boa teoria. Já no caso da água, a teoria foi adquirida na escola, com um conhecimento mais sistematizado, metódico e científico. Precisou até de instrumentos e equipamentos especiais para se construir. A função desse conhecimento foi dar um salto no conhecimento da água da comunidade, que não saía da opinião, do "achismo". Foi relacionar, comparar, articular com o conhecimento científico adquirido na escola. Foi o mesmo papel da teoria no conhecimento de Dona Duda e Edmilson.

Tanto a pesquisa, como a teoria, que analisou os dados da pesquisa, serviram para uma ação concreta, para se tomar uma decisão pessoal ou coletiva. Isso mostra como o conhecimento é o meio que as pessoas usam para "se virar na vida", para decidir, para comprar, estudar, casar, produzir. Em outras palavras, o conhecimento se produz para viver, para agir, para a pessoa transformar a realidade, intervir sobre ela, para as comunidades decidirem seus projetos e investimentos. O conhecimento, fruto da pesquisa e da análise, vai contribuir para uma ação eficiente, correta e eficaz, a compra da cabra boa de leite, do charque que dá sabor, da farinha que pega o gosto no pirão, da água usada para a comunidade. Sem a pesquisa e sem a análise, compra-se a cabra que não dá leite, doente, a charque que não dá gosto, e a água que não é sadia. Concluindo, sem pesquisa e sem análise, não se tem uma boa ação, nem aprendizagem.

O QUE EU FIZ COM A PESQUISA E O QUE A PESQUISA FEZ EM MIM

Texto escrito no ano 2000, que fundamenta a origem do uso da pesquisa na PEADS, rico em detalhes históricos vividos pelo autor. Fundamental para entender as etapas da metodologia da Educação do Campo, segundo o SERTA.

Quando você depara-se adulto com marcas muito fortes de personalidade, você procura mergulhar na sua história, na sua infância, adolescência, nas influências recebidas dos adultos, dos modelos, para reconstituir seus traços marcantes e identificar o processo de formação de sua personalidade. Psicólogos, psicoterapeutas, psiquiatras, psicanalistas fazem desse procedimento o seu exercício profissional, com os seus clientes. Antropólogos, etnólogos, analistas sociais utilizam também procedimentos parecidos com os grupos, populações e nações quando tentam identificar os seus perfis, mergulhando nas suas raízes, nas influências recebidas pelos seus antepassados, nos valores das épocas vividas.

A pesquisa, como etapa da metodologia utilizada pelo SERTA, é um traço tão marcante, que resolvi também usar procedimentos parecidos, para identificar o perfil de sua "personalidade", o processo de sua formação no meu inconsciente, nos meus sentimentos, na minha consciência. Quais foram meus modelos, quem me influenciou, em que contextos sociais, humanos, pessoal, político eu fui influenciado? Como foram formando-se dentro de mim e na minha relação com o mundo e as pessoas, esses traços marcantes, que foram tomando as formas que hoje existem?

Não se trata, portanto, de um mero exercício intelectual no sentido tradicional, de ordenar ideias, sistematizar informações, explicitar categorias e conceitos, analisar discursos e tirar conclusões. Trata-se de uma viagem pela vida, de abrir caminhos para fluir as emoções vividas, agradáveis ou não, desafiadoras para o pensamento, a ação, o sentimento. O coração vai falar, as veias vão pulsar. Se fizeram parte dessa construção, que apareçam. A sensação predominante vai ser de síntese que se completa dia a dia.

AS MARCAS DOS ANOS 60

Em 1961 comecei meus estudos de filosofia no Seminário Católico de Olinda, que naquele ano estava sendo reaberto como Seminário Regional. Nesse ano veio gente do Ceará ao Rio de Janeiro, por conta do significado que o Seminário passou a ter no contexto da Igreja do Brasil. Tendo à frente padre Marcelo Carvalheira, hoje aposentado como arcebispo de João Pessoa – PB.

Nesse período, o movimento mais renovador que influenciava a Igreja era a Ação Católica. Os professores que tinham mais influência sobre os alunos faziam parte de uma geração formada na Europa, que vinha retornando ao Brasil nos últimos anos da década de 50. Por coincidência, todos assistentes da Ação Católica. Almery Bezerra, Juventude Universitária Católica - JUC, Luís Gonzaga Sena, assistente da Juventude Estudantil Católica - JEC, Marcelo Carvalheira, assistente da Juventude Independente Católica JIC. Zeferino Rocha e Zildo Rocha, seu irmão mais novo, também trabalhavam com a Ação Católica. Na estrutura da época, havia o assistente diocesano, o regional e o nacional. Todos tinham passado por algum nível desse.

Eu era apenas um iniciante, tinha 19 anos. Era como sempre fui e continuo sendo, um apaixonado pelas coisas que fazia e pelos valores que acreditava. Esses professores marcaram uma geração inteira não só de seminaristas, mas de cidadãos, de profissionais e tiveram um papel

importante nos acontecimentos posteriores da Igreja no Nordeste e de outras partes.

Eu nunca conseguia entender bem o famoso método da Ação Católica: VER, JULGAR e AGIR. Como seminarista, invejava operários, camponeses, estudantes que dominavam bem o método. A literatura disponível na época era invejável, apesar de ser sempre em francês. Já se entrava, no seminário maior, lendo francês.

Apesar de não ter tido um domínio grande do método, ele apareceu forte na minha síntese de vida bem mais tarde. A minha aproximação com o método foi inicialmente uma questão da moda. Todo seminarista, que se prezava, queria dominar bem o método. Ele era importante para mim, porque era um instrumento de conhecimento da realidade, do meio onde a pessoa vivia. O contexto que pude perceber certamente me marcou mais que o próprio método.

Eu admirava muito o Padre Cardin, conhecido por toda a literatura católica da época, criador do método. Era belga, filho de operário, tornou-se sacerdote e percebeu a contradição enorme entre a linguagem e os conteúdos dos estudos teológicos com a vida e o meio operário. Percebeu a distância entre os dois mundos e sentiu necessidade de duas coisas, que passou a perseguir na vida.

A primeira foi a de converter-se pessoalmente, de mudar a sua linguagem, a sua compreensão do mundo, de refazer seus estudos teológicos, para poder comunicar-se com o mundo operário. Ele sentia que a linguagem da Igreja estava muito distante e longe de ser entendida pelo operário. Sentia como elitista, erudita, intelectualizada, abstrata, desligada da realidade vivida. Todas as celebrações eram em latim;porém, pior do que a língua, era a linguagem, era o processo de comunicação, era a lógica que inspirava a catequese, a pastoral, a pregação. O padre Cardin sentia o desafio de poder ser entendido pelos operários, que viviam outra vida, falavam outra linguagem, batalhavam pela sobrevivência dura, em condições desfavoráveis à saúde, explorados pela mais valia do sistema capitalista.

A segunda foi que Cardin firmou a convicção profunda de que

ele precisava conhecer o meio operário em profundidade. Uma parte ele já conhecia da própria vida da família, que era de operários. Mas esse fato não era suficiente. Era mais uma motivação. Para isso, ele sentiu a necessidade de ter uma ferramenta, um instrumento de trabalho, e criou o método do VER, JULGAR e AGIR. A convicção era de que a Igreja precisaria conhecer o mundo, o meio, o ambiente, as aspirações, os medos dos operários, as regras do sistema no qual eles ganhavam a vida, as relações que eles construíam a partir do trabalho.

Existia uma realidade que precisava se tornar objeto de conhecimento, de esforço intelectual, de pesquisa profunda e séria. Conhecer bem a realidade, como ela é, para além da percepção que ele conseguia ter, era um desafio pastoral, mas também intelectual. Era uma exigência não só de sua missão e vocação, como também um compromisso com a verdade objetiva, que existia independente de sua vontade.

VER era a primeira etapa desse método. VER é uma palavra que tem uma bagagem de sentido bem grande. Quer dizer, significa muito mais do que representa a palavra. Representava uma atitude pessoal de conversão, uma postura, um posicionamento diante da realidade e do mundo. Significava abrir-se interiormente, despojar-se de convicções anteriores, para poder perceber melhor o que estava fora ou mesmo dentro de si mesmo. Era comum falar-se da "educação do olhar". Desenvolvíamos dinâmicas e técnicas para educar nosso olhar, no sentido de torná-lo habilitado para perceber a realidade, de explorar as dimensões visíveis e invisíveis da realidade, a ler o texto e o contexto, as linhas e as entrelinhas.

Esse VER do método não poderia ser espontâneo, nem gratuito. Era um VER comprometido, para que dele resultasse numa relação pedagógica entre o evangelizador e o evangelizando. Nele estava embutida a decisão de intervir na realidade. Porém essa intervenção na realidade, para a mudança, exigia uma fidelidade para não se enganar, não se equivocar. Não poderia ser construída em cima de opinião, de " achismo". A realidade operária não iria desvelar-se, abrir-se para a Igreja , se a Igreja não a estudasse, não a entendesse.

Trinta e um anos depois, no mês de abril, no município de Orobó, eu me defrontava com 55 estudantes do meio rural estudando a relação que existia entre a escola, a educação recebida nela e a vida dos alunos nas famílias de produtores rurais. No final de três dias de busca, essa relação era desconhecida. A escola, tal qual a Igreja do tempo do Cardin, não sabia falar a linguagem dos produtores, camponeses e trabalhadores rurais. Era uma linguagem distante da realidade, desconhecedora da mesma, era alienada.

Os estudantes lançaram um desafio. Vocês do SERTA, não poderiam nos ajudar a fazer essa ponte, a construir essa relação? Era o meu primeiro desafio com a educação escolar, pública e formal. Até então todo o meu trabalho de educador era fora da educação escolar. A partir daí, percebi que a vivência da Igreja, do meu tempo de juventude, deixou marcas e arquivos no meu cérebro, nos meus sentimentos, que poderiam servir. Uma conclusão foi configurando-se: seria preciso a escola conhecer a realidade dos alunos, das famílias. Mas era preciso as professoras se converterem em educadoras. O meio rural precisaria se tornar objeto do ensino, da programação, da avaliação, do conteúdo de ensino; enfim, do currículo. Mas essa foi apenas uma das marcas , a que hoje estou chamando do meu tempo da juventude, de estudante universitário.

AS MARCAS POLÍTICAS

A convivência ,com os professores e com o método da Ação Católica, teve muitos outros desdobramentos. O projeto político-pedagógico do Seminário Regional de Olinda proporcionou a apropriação desse método na vida cotidiana, no esforço de formar os evangelizadores para os desafios da época.

A ideia de pesquisa teve outras marcas fortes. Retornando ao Brasil, depois de três anos na Europa, comecei minha vida profissional e nela, entre algumas coisas fortes, três experiências foram marcantes. Uma no início da década de 70, outra no meio e outra no fim. Na pri-

meira, eu não tive participação ativa, só acompanhava através de outros companheiros. Foi no sertão da Paraíba, com os pequenos produtores de algodão. Militantes do movimento da Juventude Agrária Católica, que depois se organizaram no MER - Movimento de Evangelização Rural, perceberam que os resultados do plantio do algodão ficavam na mão dos proprietários de terra. Eles cediam terra para plantar, mas exigiam que o plantador vendesse o algodão a eles. Claro que pelo preço que o dono da terra oferecia. O pessoal passou a fazer, com os produtores, os cálculos do custo da produção, por quanto produziam, por quanto vendiam, por quanto o comerciante, dono da terra, vendia às indústrias.

Na ponta do lápis, e não com discursos, descobriram que o lucro ficava só com os donos das terras ; que, por sinal, eram também os comerciantes maiores da cidade; que ,por sinal, também eram os chefes políticos locais. O Estatuto da Terra já existia como lei e não era obedecido no sertão da Paraíba. Esse trabalho proporcionou a formação de inúmeros líderes, que, do Sertão da Paraíba, migraram para zonas de assalariados rurais, regiões urbanas.

Em 1974, chegou a vez de eu mesmo experimentar com os produtores de arroz do Maranhão, da região do Alto e Médio Parnaíba. Convidado para fazer uma capacitação para líderes rurais, em 1974, durante seis dias, para estudar os problemas das comunidades. A questão do arroz surgiu em todos os grupos. Porém, as informações eram dispersas, fragmentadas, com muito "achismo" e discursos. Convidei-os para a ponta do lápis, e construímos todo o processo da produção de arroz. Conclusões financeiras, econômicas, políticas, de gestão, de tecnologia saltavam à vista, a cada passo que se dava na computação dos dados, a partir da contribuição deles.

Comecei a perceber como nunca, o efeito que a matemática pode ter na vida das pessoas e dos grupos. Nunca havia percebido antes o quanto ela poderia ser um instrumento revolucionário, capaz de ajudar na formação de uma consciência crítica, na busca de alternativas para os problemas. Comecei a valorizar o aspecto matemático, quantitativo dos problemas. Na época, privilegiava-se demais a dimensão qualita-

tiva, em oposição às quantitativas. Passei a insistir na importância das duas dimensões para o movimento social e popular. Não tive mais medo de discutir nenhum problema com os grupos, mesmo quando não apresentava nenhuma perspectiva aparente de solução. A perspectiva nasce do processo de investigação, pesquisa e estudo.

Mas tudo isso foi apenas um ensaio diante do que vivenciei entre 1978 e 1980. Depois de dois anos de seca no Sertão, chegou um bispo novo em Petrolina, Dom Gerardo de Andrade Ponte. Ele propôs à Cooperação Internacional um apoio de emergência para as vítimas da seca. Logo percebeu que, o que era preciso, seria um trabalho mais estruturador de organização comunitária. Fui convidado pelo então subsecretário da Conferência Regional dos Bispos, Paulo Crespo, para assumir essa tarefa. Aceitei o desafio por três anos e passei a compor e coordenar a equipe rural da diocese a partir de janeiro de 1978, período que estava tendo um bom inverno. Havia muito feijão, e os agricultores vendiam por preços baixíssimos, em plena safra, descapitalizando-se de imediato.

Nas reuniões e visitas às famílias, perguntávamos sempre:

– Mas, por que vender agora? Não poderia esperar um preço melhor?

As respostas eram muito parecidas:

– Mas é a precisão que obriga a gente a vender.

– Que precisão é essa? São as dívidas? Mas devem quanto? Devem a quem? Ao senhor fulano, à dona beltrana? Mas quanto?

O que me impressionava é que nunca ninguém informava com precisão. Não sabiam também o que produziam, porque apanhavam o feijão e vendiam. O mesmo se dizia que ia acontecer com o milho, a farinha, o algodão e a mamona, a serem colhidos mais adiante.

Havia uma resistência instintiva a contar a produção. Parecia mexer numa ferida. Os comerciantes faziam uma guerra contra o trabalho que a equipe estava tentando desenvolver, para que as famílias contassem o que produziam e tentassem encontrar alternativas para esperar a melhoria do preço. Diziam que a equipe queria tomar o feijão (a diocese havia fornecido sementes), queria contar era para pagar imposto, que

era comunista. Do lado de Petrolina, eram os cabos eleitorais dos Coelhos. Do lado de Ouricuri, eram os cabos de Felipe Coelho. Resumindo a história, contaram a produção de feijão, milho, farinha e mamona, 107 famílias de sete sítios, todos de uma região contígua, que forma o atual município de Santa Filomena.

No mês de dezembro, com o apoio de Mauro Costa, do CERIS do Rio de Janeiro, entidade que assessorava a equipe, passamos três dias só fazendo as contas com os produtores, juntando os dados de cada família e de cada sítio e totalizando em grandes painéis. Dia 13 de dezembro de 1978, dia de Santa Luzia, fizemos uma grande assembleia à noite. O farol da camioneta rural da equipe iluminava os painéis com as grandes sínteses.

A fórmula escolhida para apresentar foi expor os preços dos produtos vendidos pelos produtores no dia 12 de outubro, e o preço da véspera da assembleia, 12 de dezembro, e tirar a diferença unitária por saco, por sítio e pelo conjunto das 107 famílias nesses dois meses. Só a diferença na época correspondia a uma quantia superior a 150 milhões de cruzeiros. Isso não era um cálculo de lucro, era apenas o valor da diferença. Isto é, esse seria o valor do dinheiro que eles ganhariam se tivessem guardado a sua produção para vender no final da safra.

O que representava esse dinheiro na cabeça dos presentes? Nem nós da equipe tínhamos a noção do que poderia significar. Convertemos então em quatro outros valores, que dariam para comprar: das melhores da região, 75 vacas leiteiras, ou 150 burros mansos para serviço de campo, ou 6, 5 fuscas zero km, ou dois tratores grandes equipados com carroça e arado.

A todo o momento, os participantes intervinham na reunião. Na hora de mostrar os fuscas, que eram desenhados no painel, alguém gritou do meio: "Agora está explicado porque senhor fulano troca de caminhão todo ano". Começaram logo a perceber qual era o destino que estava tendo o seu suor, para o bolso de quem estava indo a sua riqueza. Identificavam pelo nome, às vezes; sem pronunciar, com medo.

Zacarias, um dos líderes que acreditou na importância de vender

fora do pique da safra e vender junto, contou sua história. Conseguiu, com outros companheiros, guardar toda a produção de mamona. Diziam que ele não venderia, que ninguém queria comprar, que o preço iria baixar. Mas ele foi teimoso e, agora, orgulhoso, mostrava aos companheiros o quanto ganhou e o quanto os demais perderam. O comprador foi comprar em casa, pagou a sacaria e pagou mais caro, enquanto os outros levavam de saquinho para feira, pagavam frete ou levavam no animal, empalhando seu tempo.

Encurtando mais uma vez a história, que é muito longa, todos esses cálculos foram para o programa de rádio que eu fazia diariamente, Zacarias contou sua história no programa. Começaram aparecer inúmeras histórias nas cartas, nas quais produtores arrependidos escreviam fazendo as contas dos prejuízos que tiveram e dos lucros que os comerciantes tiveram nas suas costas.

No ano seguinte, compraram vasos para guardar o feijão, 95 famílias, outras organizaram mutirão para preparar os terrenos, limpar e colher o feijão, para não precisarem pagar a apanhadores. Um feirante me confessou que vendia três vasos por feira. No ano seguinte, levava uma Mercedinha completa para a feira e vendia. Um grande comerciante de Ouricuri saiu propagando: "Depois que aquele bode cheiroso passou a contar o feijão na rádio, eu não ganhei mais dinheiro com feijão".

Essa experiência marcou profundamente o trabalho das comunidades que, tanto por amigos como por inimigos, foi considerado um trabalho sério, produtivo, estruturador. Em todos os lugares, que participavam homens, mulheres, jovens ou crianças, do trabalho da diocese de Petrolina, tinha uma marca, um reconhecimento como um dos melhores.

Não imaginava eu que, em 1999, depois de 22 anos, professoras, monitoras, crianças e adolescentes estivessem repetindo essa façanha nas suas comunidades. Devolvendo para as famílias, de forma mais sistematizada e elaborada, o conhecimento produzido com a participação delas. Como educador, quanta coisa eu aprendi nesse exercício. Quanta

coisa os produtores aprenderam. Quantas ações foram desencadeadas a partir dessa pesquisa.

Eu não sabia era que essa sementinha produzida no sertão da Paraíba, no sul do Maranhão e no sertão de Pernambuco, poderia ser plantada nas escolas da Zona da Mata. Por que o Programa desenvolvido pelo SERTA insiste tanto nos dados fornecidos pelas famílias e coletados pelos alunos? Por que insiste tanto em reelaboração, em reconstrução, em desdobramento, em aprofundamento dos dados? De onde o SERTA bebeu essa água? Essa fase de vivência da pesquisa, eu chamo de fase política, do tempo da maturidade.

A MARCA DA EXPERIÊNCIA EVANGELIZADORA

Há uma terceira etapa muito importante. Boa parte das energias de minha vida foram consagradas a mostrar a importância da Bíblia para a atualidade, sobretudo, no período que vivíamos, na ditadura militar. Nesse esforço, estudávamos cada entrelinha, versículo e capítulo, na busca de novas luzes para inspirar a fé, a vida, a fazer a ligação da fé com a vida, com os desafios da pobreza, da necessidade de mudança. Roberto Etave, um padre francês que viveu em Recife, quando eu estava começando minha vida profissional, ajudou um grupo de pessoas a descobrir a face educadora da pessoa de Jesus Cristo.

Um método, que ele gostava, era estudar as ações de Jesus através dos verbos ativos do texto bíblico, que revelavam a personalidade das pessoas envolvidas nas narrações. Desenvolvia muitos exercícios, que eu gostava, a partir dessa maneira de analisar textos bíblicos. Um que eu apreciava de maneira especial era narrar o evangelho como se fosse um dos personagens da época. Por exemplo, narrar a multiplicação dos pães como se fosse um dos discípulos que estivesse na hora, ou como se fosse um dos presentes na multidão, ou como se fosse um repórter cobrindo um noticiário contemporâneo. Eu fazia isso sempre de forma oral e com muita desenvoltura, explorando as entrelinhas, os comportamentos das

pessoas, explorava em programa de rádio, tanto no Novo como no Antigo Testamento.

Uma dessas narrações, que gostava muito, era a da multiplicação dos pães. Os discípulos queriam mandar o povo embora pelas seguintes razões: o lugar era longe e não tinham onde comprar comida e, além disso, se fosse perto, não teriam dinheiro para comprar para tanta gente. Jesus não aceitou essa saída, mandou os discípulos providenciarem comida. Os discípulos reagiram: "Mas como é possível? Com qual dinheiro? Onde comprar? E para tanta gente?". Jesus desafiou: pesquisem, busquem saber quem tem, onde tem, quanto tem. Acharam uma quantidade insignificante. Os autores do evangelho, para dizerem que era assim, disseram que eram cinco pães e dois peixes. Podemos imaginar que era bem mais, porém insuficiente à primeira vista.

Esse traço da personalidade de Jesus desafiado diante das necessidades da população é inspirador para todo educador e agente social. Diante das situações - problemas, não têm alternativa. O milagre não dispensa a mediação da pesquisa; pelo contrário, coloca a pesquisa como componente do milagre. Se com Jesus, que poderia disponibilizar força divina, preferiu que se pesquisasse, quanto mais com nós, educadores.

Mas esse é apenas um exemplo. As grandes personalidades da Bíblia: de Abraão aos do Novo Testamento, eu explorava essa dimensão de busca inteligente de alternativas de solução dos problemas. A pergunta de como seria possível realizar a vontade de Deus, formulada por Abraão, por Sara, por Ana, tantas vezes por Moisés no deserto diante da falta de água, de comida, de passagem pelo mar, por Davi diante de Golias, por Maria diante do anjo Gabriel, é a pergunta da condição humana diante da necessidade de construir conhecimentos novos.

A MARCA CIENTÍFICA

Há outra fase que fui marcado pela ideia da pesquisa que chamo de fase científica. Aliás, essas distinções são de natureza metodológica.

Na realidade, o interesse científico já estava presente nas demais , e em todas estava forte a presença do sentimento. Nessa fase, eu já desenvolvia a proposta de Educação do Campo que, na Bahia, os companheiros do MOC ficaram chamando de CAT (Conhecer, Analisar e Transformar). Eu tinha retomado uma série de estudos mais sistemáticos, pois começava a sentir, de modo muito forte dentro de mim, a necessidade de sistematizar mais a minha experiência de vida, com mais rigor científico. Pois já fazia muito tempo que eu lia e estudava; porém, sempre em cima da necessidade imediata do meu trabalho e sem muita preocupação em sistematizar.

O professor João Francisco, companheiro desde a juventude de muitas lutas e lidas, fez a carreira universitária e me falava que o campo da Educação do Campo era pobre em estudos e experiências, que valia muito a pena insistir e avançar na proposta de Educação do Campo. Já havia lido alguns autores que marcaram, mas vou falar sobre eles quando escrever sobre as demais etapas da pesquisa. Neste texto, quero retomar a apenas a ideia geral e a primeira etapa.

O coordenador pedagógico do MEB (Movimento de Educação de Base), José Leão, passou-me o livro de Pedro Demo, " Pesquisa, Princípio Científico e Educativo". Peguei fotocopiado e li de uma vez só. Na primeira vez, eu "devorei", como se fala na gíria. Depois foi que reli outra vez, com calma. Tenho o hábito de ler o livro riscando, sublinhando, fazendo notas no rodapé. Mas parei logo, porque estava riscando tudo. Tinha a sensação de que o autor havia escrito o livro para mim e que tinha passado pelos mesmos questionamentos que eu. O que eu não esperava era que um professor universitário fosse tão crítico em relação ao sistema de ensino universitário, quando separa ensino de pesquisa e extensão. Quando saiu o outro livro, "Educar pela Pesquisa", eu comprei imediatamente, li da mesma forma que o primeiro e passei a comprar para presentear amigos/as.

Foi o encontro da intuição prática, da sensibilidade, do compromisso social e político, que eu já cultivava muito dentro de mim, com as bases científicas. Senti o momento como de uma pessoa, que vem nos

garantir com segurança de quem conhece o assunto, de quem aprofunda, de quem está legitimado, de quem está oficializado, que as minhas intuições estavam trilhando o caminho correto, que se fosse por ele, iria chegar longe.

Até esse momento, eu falava da PEADS com muita modéstia e timidez, com o professorado, por conta de eu e a equipe termos vindo de fora do ambiente escolar. Minha experiência como professor tinha sido só no tempo de estudante universitário. Que chance teria eu de ser ouvido por professores experientes, com muito tempo em sala de aula, por dentro do sistema educacional? No entanto, eu estava lendo um autor cuja vida foi dedicada à universidade e ao sistema de ensino, funcionário do MEC e professor universitário, dizendo as mesmas coisas que eu vinha dizendo, fazendo as mesmas críticas, perseguindo as mesmas ideias. Chegamos ao mesmo local, fazendo percursos diferentes.

Foi então que comecei a perceber que eu vivi todo o meu tempo de vida profissional como educador e, modéstia parte, fui sempre reconhecido e tive a oportunidade de participar de experiências inovadoras. Em 1994, antes de ler Pedro Demo, havia assistido a uma conferência de Rosa Maria Torres, equatoriana, que havia sido ministra da Educação do Equador, depois consultora do UNICEF no IV Seminário Internacional de Educação Popular na UFPB. Ela falava da grande distância que havia entre a educação popular e a educação formal. Ambas tinham muitas experiências, pesquisas, avanços nos últimos anos, mas que contribuíam pouco, uma para o avanço da outra.

Com os textos de Pedro Demo e o desafio lançado por Rosa Torres, eu me percebi em condições de contribuir com essa síntese, passei a me entusiasmar e me sentir um educador com experiência suficiente para dialogar com qualquer outro do mundo formal da educação. Não se tratava mais de alguém que estava tentando uma brecha para conversar com professores, com um mundo desconhecido, mas de um profissional, com uma bagagem acumulada, com uma síntese própria, com um pensamento original, com intuições inovadoras, em condições de dialogar e contribuir.

A essas alturas também, já estava muito claro, para mim, que a questão da proposta que o SERTA estava divulgando não era uma questão didática, ou uma questão curricular, ou uma questão de facilitação da aprendizagem. Havia tudo isso, mas o fundamental já era a consciência de que uma proposta construída por nós, só teria sentido se fosse de concepção filosófica e nesse campo também me sentia à vontade para contribuir.

Depois de conhecer Pedro Demo, passei a me interessar muito mais para retomar os estudos acadêmicos, reaproximar-me da universidade, a conviver mais com meus colegas que fizeram carreira, que tinham também suas críticas severas ao sistema. Já passava dos 50 anos e me perguntava se aguentaria o banco da universidade. Como o MEB estava interessado na formação de seus educadores, conseguimos com o Centro de Educação da Paraíba, da UFPB, um curso de pós-graduação, sobre Educação Popular, que para mim também foi decisivo. Passei a ler muito , escrever e fazer exercício de releitura da minha vida passada.

Retomei textos escritos na juventude, na vida profissional, pesquisas, artigo e o próprio livro escrito em 1978, publicado pela Editora Vozes, sobre Frei Damião. Reencontrei-me com preciosidades, com tesouros guardados em vasos frágeis, arriscados de perderem-se. Senti uma necessidade ainda mais imperiosa de dar continuidade a essa experiência. Aos 55 anos, candidatei-me ao mestrado de educação, para dar continuidade ao estudo e à retomada da minha experiência humana e profissional. Encontrei professores, todos mais novos do que eu ou na minha faixa etária. Redimensionei os meus horários e as minhas madrugadas, pois não deixei nenhuma das atividades profissionais que fazia, e não tinha como.

O curso do mestrado contribuiu muito com minha síntese e com o avanço da proposta de educação. Depois tive outras oportunidades ainda de especialização, que usei para aprofundar a Educação do Campo.

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA E SUAS DESCOBERTAS

Texto escrito para refletir,com as professoras ,a minha experiência de vida pessoal, na busca de alternativas para tratar meu filho caçula, que nasceu com paralisia cerebral.

Uma vez, no estado da Pensilvânia, nos Estados Unidos da América, na década de 1950, existia uma clínica de fisioterapia muito famosa, que recebia pessoas do mundo inteiro para tratamento. O médico que liderava chamava-se Glenn Doman. A clínica recebia pessoas portadoras de deficiências, com cérebro lesado por ocasião do parto ou por acidentes e doenças. Possuía especialistas de todos os tipos, pesquisadores, professores universitários. E seus equipamentos eram os mais modernos e sofisticados da época.

Apesar de todos esses recursos, os profissionais questionavam-se diante dos poucos resultados que alcançavam junto aos que se tratavam. Depois de muitas dúvidas, resolveram investigar a fundo se os resultados poderiam ser outros. Para pesquisar, resolveram comparar a situação dos que frequentavam a clínica com a das pessoas que passaram um tempo por lá, mas que, por diversas razões, abandonaram o tratamento.

Tiveram um grande susto e grande surpresa. Todos os que haviam abandonado a clínica estavam melhores do que os que se tratavam. A hipótese é que iriam comprovar o contrário, todos os da clínica estariam melhores.

A grande " dor de cabeça" era explicar esse fenômeno. Como era possível que deficientes sem assistência médica, muitas vezes sem assistência das famílias, que tinham que trabalhar, estudar, estivessem avançando mais na recuperação de sua saúde do que quem tinha todo tipo de assistência, de especialista, de equipamentos, de exames.

Passaram anos pesquisando para explicar esse contraste. Sabe qual foi a explicação que encontraram? Foi que quem vivia em casa, vivia em contato mais direto com o chão, com o piso das casas, do terreiro, dos quintais, dos jardins. Descobriram que é em contato com o chão, que as pessoas amadurecem o sistema nervoso central, o cérebro.

É a força que a criança faz para rolar no berço, arrastar-se na casa, engatinhar pela casa e andar, que vai proporcionando o amadurecimento do cérebro, dos nervos, dos músculos e dos ossos. A resistência que o chão proporciona é que vai construindo a segurança do corpo da criança, que vai lhe dando a confiança e fazendo com que sinta cada vez mais a força do seu corpo. A resistência do chão faz com que as células e os neurônios do cérebro se exercitem e criem novas funções e novas estruturas.

A partir dessa descoberta, a clínica refez todos os seus métodos de tratamento, porque refez suas bases científicas e filosóficas. Acreditou na importância do chão, no papel que o chão tem para o desenvolvimento. Investiu para que as pessoas em tratamento passassem a conviver no chão. Desenvolveu toda uma metodologia com exercícios de contato com o chão. Os resultados passaram a ser surpreendentes e revolucionaram a fisioterapia no mundo todo.

É comum uma ciência aproveitar a descoberta da outra. As primeiras pessoas que construíram a PEADS aproveitaram essa ideia da fisioterapia e aplicaram ao ensino e à aprendizagem. Deram ao chão um sentido mais amplo e simbólico. Ampliaram aos grupos humanos, comunidades e territórios. Para um território se desenvolver, precisará conhecer e conviver com o seu chão, suas raízes, suas bases físicas, ambientais, sociais. Essa história mostra que, antes de qualquer coisa, as pessoas precisam estar vinculadas, assentadas sobre suas raízes, sobre sua terra, sobre seus recursos próprios. Muita gente deixa de valorizar seus recursos e possibilidades disponíveis, para ir atrás de recursos sofisticados, de fora, caros. Vamos primeiro perguntar qual é o nosso chão? O que podemos fazer com ele, nele e com as pessoas do lugar? Tudo que vier depois, será consequência dessa primeira escolha.

APRENDENDO A SER CURIOSO ATRAVÉS DA PESQUISA

Também escrito para refletir com as professoras do campo e os jovens – 2003.

Uma vez, no município de Tacaratu, um vaqueiro vinha tangendo um gado por cima de um lajedo coberto de macambira. Uma rês desviou-se das demais, e ele, para trazê-la de volta, pulou com o cavalo uma touceira de macambira (planta da família das bromélias com muitos espinhos nas laterais de suas folhas) e sentiu uma picada violenta na perna. Quando olhou para trás para ver o que era, viu uma cobra cascavel chocalhando no lugar que ele pulou com o cavalo. Mal deu tempo de chegar a casa e descer do cavalo, foi logo se deitando e contando para a esposa o acontecido, que tinha sido picado por uma cascavel.

Foi perdendo a vista... A mulher correu para chamar os filhos e os vizinhos, que acenderam vela para orar, esperando a morte do vaqueiro. Quando chegou um compadre curioso e quis ver onde a cobra havia mordido. A família mostrou a batata da perna avermelhada. Curioso, o compadre aproximou-se mais, pegou na perna, levantou, percebeu um sinal preto no lugar da picada, passou a unha, arrancou um espinho de macambira do lugar. Mostrando ao moribundo quase cego, disse: "Olha aí quem te mordeu! Foi esse espinho de macambira, não a cobra!".

O vaqueiro, quando escutou a fala, conseguiu abrir os olhos e enxergar o espinho. Mal foi vendo o espinho, sua vista foi se recuperando, sentindo-se aliviado, olhou para os lados, levantou a cabeça, sentou-se e depois ficou em pé. Estava morrendo, mas foi de susto e de engano. Ninguém antes teve a curiosidade de pesquisar e observar o que era mesmo que tinha na perna. Era um espinho de macambira.

A vida das pessoas está cheia de situações como a dessa história real. As pessoas enganam-se com facilidade por não pesquisar direito, por não examinar certos detalhes, por ficar só na primeira informação

ou versão dos fatos. Conformam-se com as aparências, com o que o povo diz. Arriscam-se até a se conformar e morrer, ou perder as esperanças de lutar, de ir mais fundo nas explicações, nos diagnósticos. Escutam muitas opiniões, mas não aprofundam, não vão às raízes.

Às vezes, acontece, com algumas pessoas e comunidades, o que aconteceu com o vaqueiro. Pensam que não tem mais jeito, que estão mordidas pela pobreza, pela falta de terra, pela falta de chuva, pela falta de renda, pela falta de dinheiro, pela falta de projeto do governo. Às vezes, não conseguem descobrir nem o que está incomodando, pensam que é uma coisa, uma mordida de cobra, mas pode ser um espinho. Diante dos problemas, perdem a força, a visão e se entregam ao desânimo, esperando a morte chegar.

Na comunidade, o papel de um líder, de um agente de desenvolvimento, de uma professora pode ser comparado ao do compadre que enxergou e tirou o espinho. Como o compadre, ela vai examinar mais a fundo a comunidade, para saber o que está incomodando, se é mordida de cobra, se é espinho de macambira. Para exercer esse papel, ela precisa ser curiosa, não se conformar com a situação que se apresenta. Vai se debruçar sobre a história da comunidade, vai pesquisar com os alunos e alunas, depois vai trazer esses conhecimentos para mostrar a quem está sofrendo e aos parentes e vizinhos, como o compadre fez com o vaqueiro. Então, as pessoas vão descobrir os espinhos, as picadas que as incomodam, vão saber tirar esses espinhos. Para isso, é preciso aprender a pesquisar. A pesquisa é o começo dessa estrada, é a primeira etapa dessa aventura.

APROFUNDANDO A METODOLOGIA

Texto escrito em 2011, com um grupo de professoras interessadas em aprofundar a questão da metodologia.

Mais de uma vez já escrevemos que, na PEADS – Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável, quando falamos de Metodologia, de Método, estamos falando de filosofia, de concepção filosófica e não de ciência. Chegou o momento de nos determos mais sobre essa questão. É o objetivo deste texto.

Vale a pena refletir por que os termos Método e Metodologia são usados para significar realidades diferentes. Há quem use para significar modo, jeito, dinâmica, técnica para executar um trabalho. Há também quem use para explicar etapas, fases ou passos a serem dados para um serviço ser bem e corretamente realizado.

Assim, fala-se em metodologia do estudo, a maneira de aproveitar bem uma leitura, como é a melhor forma de fazer anotações, de aproveitar o tempo, de memorizar, de lidar com os autores e os livros. A academia usa muito no sentido da metodologia para elaboração de trabalho científico, monografia, dissertação e tese.

A academia usa também no sentido da metodologia científica. Refere-se ao método com o qual a ciência é construída e desenvolvida. As etapas a serem seguidas, as normas a serem obedecidas, a maneira de preparar e aplicar uma pesquisa, de tratar os dados e informações. As formas de apresentação do trabalho, de citar os autores e etc.

O uso da mesma palavra para significar tantas coisas diferentes pode confundir as pessoas e os significados que querem dar, e até as ações que pretendem executar. No caso da PEADS ,esse equívoco é certamente o mais fácil de cometer. O educador ou educadora confundir metodologia com técnica ou as etapas da metodologia, sem perceber o sentido filosófico.

SITUANDO A QUESTÃO NA HISTÓRIA DO AUTOR

Para explicitar essa questão, precisamos de algumas referências históricas, de uma aproximação com o contexto em que o autor foi se inspirar, beber na fonte. Vamos remontar ao final da Segunda Guerra Mundial. O antes e o depois da guerra é referência para entender muitas coisas da filosofia, da ciência, da política, da economia.

Quando terminou a Segunda Guerra, começou logo outra, só que dessa vez, de forma diferente. Era a chamada Guerra Fria, que já vinha embutida na anterior. Era a guerra entre o capitalismo e o comunismo, liderada pelos Estados Unidos da América e a Rússia. Cada lado que se apresentasse como santo, e o adversário como satanás.

Cada grupo desses que lutasse para ver quem chegaria primeiro à Alemanha e quem mais território alemão ocupasse. A partir do lugar em que chegassem, iriam negociar ,entre vencedores e vencidos, o raio de suas influências. Assim, os EUA e a URSS dividiram o resto do mundo para liderar.

Os EUA ficaram com o lado ocidental da Europa, a URSS com o lado oriental, e o divisor do território seria a Alemanha derrotada. Do lado da URSS, ficaram a Hungria, a Polônia, a Tchecoslováquia, a Yugoslávia, a Romênia, a Albânia, a Lituânia, a Letônia. Do lado dos EUA, ficaram os países mais conhecidos: Inglaterra, França, Itália, Holanda.

A partir de então, cada lado que procurasse fortalecer mais seus pontos de vista, suas concepções de desenvolvimento, de economia, de sociedade, de ciência e passasse a se armar com as armas mais sofisticadas e alcance mais mortal. Foi o período da proliferação das armas nucleares, que durou até o ano de 1989, data da criação do SERTA.

O restante do mundo, em fase de subdesenvolvimento (América Latina e parte da Ásia) ou ainda de colonialismo (quase toda África), ficou sob a liderança desses dois lados. Esses eram considerados referências, modelos a serem seguidos ou inspiradores do restante. O peso da influência era tanto que não havia chance para meio termo, ou era do lado do EUA, ou URSS.

Cada bloco desses que cuidasse de fazer a sua propaganda, de alijar dirigentes, intelectuais, instituições, escritores, forças armadas. Patrocinavam revistas, editoras, davam bolsa de estudo, faziam intercâmbio, propaganda e contrapropaganda. Mantinham polícia secreta, serviço de espionagem e forneciam armamentos, apoio logístico para quem quisesse seguir o modelo.

O autor deste texto viveu sua adolescência no auge dessa guerra, e sua juventude no debate desses modelos. Os meios universitários e os ambientes operários viviam uma efervescência de mudança. Os camponeses também começavam a organizar as Ligas Camponesas e depois os sindicatos. Os partidos políticos eram disputados pelas duas tendências.

Quem quisesse procurar um caminho próprio, corria o risco de ser empurrado para o lado oposto, como quem não tivesse coragem de optar e quisesse ficar disfarçadamente sem assumir as consequências da escolha. Havia dos dois lados um patrulhamento ideológico para evitar desvio ideológico.

Mesmo assim, não faltaram pessoas, grupos e instituições que tentavam observar o mundo e a história a partir de outras óticas. Foi criado o termo Terceiro Mundo para mostrar que a divisão não era só essa no mundo. Existiam outras divisões maiores e mais arriscadas ainda, que poderiam também gerar guerras, comoções sociais.

Entre essas divisões, uma das mais fortes era entre "Os Ricos cada vez mais ricos e os Pobres cada vez mais pobres".Vinte por cento da humanidade usando oitenta por cento dos recursos da terra. O apartheid entre negros e brancos. Gandhi, Dom Hélder, Mandela, Martin Luther King, Amartya Sen, João XXIII e muitos outros líderes buscavam mostrar essas outras divisões.

Essas outras divisões trouxeram, no entanto, de forma ainda mais acentuada, a necessidade de cada país do terceiro mundo pensar o seu desenvolvimento, a superação da miséria e da fome. Mesmo disputando os modelos existentes e as concepções de desenvolvimento. A vida do autor foi perpassada por todo esse contexto.

A EMERGÊNCIA DA CHINA

Hoje em todos os lugares se fala da China com serenidade. Mas houve um tempo que quem falasse da China, em conhecer a China, em viajar, em comercializar com a China, aprender sua língua ,era visto sob suspeita. China rimava com perigo, subversão, comunismo, risco para o Brasil. Os EUA não queriam ver nenhum país aliado seu negociando com a China.

A China, país mais populoso do mundo, ficou e seguiu a influência da URSS. Seu líder principal, Mao Tse Tung ,conduziu a revolução socialista e teve todo apoio da URSS, deixando os EUA e o ocidente temeroso. Na década de 60, a China dispensou o apoio da URSS, para procurar seu próprio caminho.

Essa atitude deu o que pensar para os demais países. Despertou mais curiosidade para conhecer a China. Como um país economicamente tão pobre passa a ocupar um cenário tão promissor. O que a China representa hoje vem sendo a continuidade, o reconhecimento, a legitimação pelo resto do mundo de que é possível encontrar outros caminhos.

Uma das coisas que se divulgou fora da China foi o método usado por Mao Tse Tung, com a difusão de seus livros. Durante muito tempo, no Brasil, seus livros eram totalmente proibidos pelo governo militar. Mas chegavam de outros países e em outras línguas. Qual o interesse no seu método?

Porque o método inspirado na Revolução Russa estava sem prestígio. Não representava mais tanto interesse como antes, e o método de Mao, mesmo marxista, socialista, teve uma diferença. Vamos entender melhor essa diferença para ver o que tem a ver com o nosso estudo da PEADS.

Lenin, grande líder da Revolução Russa em 1917, partia de uma concepção que os intelectuais que tiveram a chance de dominar o conhecimento, a história, a filosofia, a política, a economia, eram os que poderiam orientar a classe trabalhadora a fazer a revolução.

Em outras palavras, eles sabiam, e a classe trabalhadora não. O que

faltava então? Faltava ensinar, orientar, dirigir a classe trabalhadora; que, por sinal, na Rússia, era formada na maior parte por camponeses. Lenin, Marx e os comunistas ortodoxos pensavam que quem iria fazer a revolução comunista seriam os operários da Alemanha, Inglaterra.

Os intelectuais tinham a grande tarefa de ensinar, porque os operários e os camponeses sofriam com a dura realidade que viviam, mas não sabiam interpretar as causas que provocaram essa situação. Os intelectuais seriam então os intérpretes, os analistas, ou seja, os protagonistas principais, condutores das massas oprimidas.

Com Mao, esse pensamento e prática mudaram. Para ele, os intelectuais têm um papel importante, mas os protagonistas das mudanças e da revolução são as massas. Elas são capazes de se capacitarem. O que falta para esse avanço? Um método. Um método para que as massas assumam esse papel de sujeito.

Mao criou então o método conhecido como "linha de massa". Na década de 60, 70, esse método circulou nos meios operários, camponeses, sindicais, religiosos, como uma referência para quem queria ver uma realidade transformada, um país desenvolvido, uma sociedade mais justa.

Para muitos cristãos que atuavam nas pastorais das igrejas, para militantes dos movimentos sociais, esgotados com a influência da Revolução Russa, esse método possibilitava uma síntese com seus valores e crenças. Não precisava deixar de ser cristão para usar esse método.

Os cristãos tiveram depois problemas com suas igrejas por conta de que o método ia muito além das tarefas de evangelizar, conscientizar, seguir a orientação eclesiástica, como se fazia na Ação Católica com o método Ver, Julgar e Agir. Para muitos militantes, o método de " linha de massa" completava o Ver , Julgar e Agir e não se opunha.

ELEMENTOS PRINCIPAIS DO MÉTODO E ARTICULAÇÃO COM A CULTURA

O fundamental é que esse método parte de uma concepção sobre o papel do povo e das massas, ou seja, dos sujeitos sociais das mudan-

ças da realidade. O povo não é objeto, e sim sujeito das transformações sociais. Usar uma metodologia ou um método é desenvolver ou aplicar uma concepção filosófica.

Essa mudança é muito mais radical do que se imagina. Ela encontra eco na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. O educador não pode ser "bancário", autoritário, nem espontaneísta. Ou seja, ele não pode praticar a "invasão cultural", invadir a cultura do educando, negá-la e tratar como se fosse uma tábula rasa, sem conhecimento ou experiência.

"A submissão cultural" também deve ser evitada. Ou seja, o educador não deve permanecer no nível do conhecimento do aluno, ou aceitar só o que o povo tem, pensa. Como educador, ele tem que ajudar o educando a superar-se, a ir além do que foi capaz até aí. É um desdobramento do que Vygotsky prenunciou. É preciso elevar o patamar do conhecimento.

Se ficar só no nível das massas ou do educando, o educador estará sendo espontaneísta, achando que o educando será capaz de se auto-organizar, de evoluir no conhecimento sem a ajuda do educador. Para ser democrático, o educador assume seu papel e faz a "síntese cultural". Vejamos com mais detalhe.

OS ELEMENTOS FILOSÓFICOS E IDEOLÓGICOS DO MÉTODO

Conforme o educador aplique uma das três atitudes: invasão, submissão e síntese, o que muda fundamentalmente são as concepções que embasam a escolha. Pode parecer sutil, mas não é. As concepções implicam posturas, seleção de conteúdos, didáticas, técnicas diferentes. Às vezes, as técnicas e as didáticas podem até se assemelhar.

Por exemplo, pesquisa ou devolução de informações todo mundo faz ou pode fazer. Inclusive pode até fazer melhor, com técnicas mais modernas e aperfeiçoadas, no computador. A diferença vai se apresentar na hora da participação dos sujeitos, das decisões sobre as informa-

ções colhidas, no destino e uso dos dados e no objetivo e interação com a metodologia.

Daí, a dificuldade de muitos educadores pensarem que estão aplicando a PEADS só porque aplicam uma de suas técnicas ou desenvolvem alguns elementos didáticos. Daí também a tentação de pensarem que podem se apropriar da metodologia, porque têm domínio sobre pesquisa na academia.

O método parte da concepção filosófica que o povo e o educando são capazes de aprender, e de que o educador, monitor, animador têm um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem. Dominar bem o método é a tarefa principal do educador, pois tendo o domínio, ele sabe situar em qualquer contexto.

Para o método, a realidade não é só o que se vê, observa-se, pesquisa-se. A realidade é composta dessa parte e mais a percepção que as pessoas, o povo e os educandos têm dessa realidade pesquisada. A realidade é, portanto, a soma , a integração da realidade objetiva e mais a percepção que se tem dessa realidade objetiva.

INFLUÊNCIA DO MÉTODO NA PEADS

Já escrevemos e repetimos, se a Peads tem uma originalidade, é essa capacidade de trazer da experiência política elementos para dentro da educação escolar. Fazer a transposição com as devidas interações, sem reduzir a pedagogia à política, mas também reconhecendo que sem filosofia não há pedagogia.

Esses elementos são fortes e interpenetram a Educação Popular que a PEADS trouxe para dentro da escola regular, para a assistência técnica, para a animação do desenvolvimento. Vejamos exemplos mais tangíveis do que é essa transposição, sempre cuidadosa, para não gerar mera cópia ou reprodução.

O método da " linha de massa" diz que é fundamental partir das necessidades imediatas das massas, a PEADS diz que é fundamental

partir das necessidades dos educandos. Em outras palavras, partir do nível, da experiência, do conhecimento que os educandos têm. Essas necessidades podem ser econômicas, culturais, históricas, sociais. O que o método sugere.

Incorporar dentro dessas necessidades a luta política; ou seja, desde o início, o educador deverá ter consciência que não está lidando só com uma necessidade imediata, como terra, água, crédito, arte, renda, meio ambiente, escola, transporte. Essas são as mais sentidas; mas, além da reflexão imediata e técnica para superar as dificuldades, existe uma reflexão política.

Na PEADS nós dizemos que, além da pesquisa, dos dados e informações identificadas, precisa fazer uma reflexão pedagógica, uma análise e um desdobramento desses dados iniciais. Na escola, isso se faz através do ensino dos conteúdos disciplinares. Dizemos, inclusive, que é bem mais fácil fazer isso na escola do que na política.

Porque a escola tem um trilho, já tem reconhecimento, legitimidade, estrutura, sistema, avaliação, registro, seriação, financiamento, conteúdos, didáticas. Tudo isso faltava a Mao Tse Tung, foi preciso começar do zero, como a Educação Popular também teve de fazer. Ele conseguiu tudo isso num processo, com sangue, suor, guerra, fome.

Precisou muito sacrifício para ser reconhecido, legitimado, oficializado. Trabalhou inicialmente na clandestinidade. Hoje a escola pode ter isso e não valoriza, ou seja, não reconhece a importância. A PEADS insiste para a escola valorizar o que tem e o que ainda pode ter a partir do que já tem.

O método de " linha de massa" também insiste em que o papel do animador é ajudar a massa a transformar essa reflexão política em ação. Ela precisa ser sistematizada, arrumada, para ser devolvida para quem a gerou, para quem a produziu. E com o resultado desse novo conhecimento, poder partir para a ação.

Não se concebe conhecimento construído com o povo sem que sirva para uma ação, ou para aprimorar uma ação. Na PEADS integramos essas convicções para o conhecimento produzido na escola. Se os

educandos descobrem conhecimentos, informações técnicas, por que não aplicar na sua vida, na escola, na comunidade, na família e na propriedade.

A formação só se completa se chegar à ação. Se não chegar, é porque faltou algo no processo, a condução não foi correta e não produziu seu efeito desejado. A PEADS transporta essa reflexão para a escola na etapa da "Devolução para a ação". Precisa avaliar se a metodologia foi seguida ou não, corrigir os próximos passos para evitar os erros.

Em síntese, outros autores completam a pesquisa, a ação precisa ser acompanhada de uma teoria. Essa teoria deve ser iluminada pela prática , a qual deve inspirar uma teoria ainda melhor; essa teoria melhorada deve levar a uma ação mais aprimorada ainda, e assim sucessivamente. Nada que não se possa aplicar à escola.

Ao leitor que pensa que a PEADS teve só esse viés na descoberta de sua metodologia, sugiro a leitura de meu texto bem anterior a esse: "O que eu fiz com a pesquisa e o que a pesquisa fez comigo".

BIBLIOGRAFIA

Nós tivemos acesso à bibliografia desses textos há muito tempo, em diversos textos, documentos, anotações de encontros. Mesmo assim, alguma literatura é possível lembrar.

BASBAUM, Leônicio, "História Sincera da República" - 4 vols.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) "Pesquisa Participante", São Paulo, Brasiliense, terceira Edição, 1983.

HARNECKER, Marta – URIBE, Gabriela - cadernos de educação popular. Global Editora e Distribuidora Ltda. Rua José Antônio Coelho, 814 - Vila Mariana - São Paulo, 1980.

KONDER, Leandro, "Marx, Vida e Obra", 2ª. ed., Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1974.

"Citações do Presidente Mao Tsé-tung", José Álvaro, Editor S.A., Rio de Janeiro, 1967.

PANCHO FERRARA, Francisco . "Los de La Tierra, de las Ligas Agrárias a los Movimentos Campesinos", Buenos Aires, Tinta Limon Ediciones, 2007.

SANTOS, Carmil Vieira dos, (orgs). "Em busca de novos caminhos, Experiências vividas nos anos de chumbo", Porto Alegre: Pacartes 2010.

ROTEIRO DE APOIO À CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO - PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA

Texto escrito em 2009, para atender à demanda de professoras do campo interessadas em discutir a questão na escola.

Este roteiro divide-se em cinco partes que constituem um PPP:

1. Os princípios que fundamentam a educação da escola.
2. A realidade na qual a escola está situada e onde vivem os estudantes.
3. A metodologia que liga e articula essas duas dimensões, os princípios e a realidade cotidiana.
4. A didática através da qual se operacionaliza a metodologia.
5. Os conteúdos selecionados pela escola para compor o currículo.

A escola que conseguir passar por esses cinco componentes vai desenhar um PPP com sua fisionomia, atender às necessidades de seus educandos e formá-los para a vida nos seus territórios. Para cada um dos cinco componentes, há curtas considerações para apoiar a construção; porém, nada pode ser copiado de livros, de internet, de outros PPPs, pois exige uma construção coletiva.

Sugerimos para cada parte uma oficina de pelo menos 4 horas, o ideal seria de um dia completo. Para cada uma é aconselhável escolher relatores para organizar as contribuições, e coordenadores para ajudar o grupo. Depois de organizarem as contribuições, passam aos demais com um tempo para a crítica, complementação. Marca-se então um dia a mais para confirmar o PPP e homologar.

O ideal é que essas oficinas tenham participação de toda a comunidade escolar: gestoras, professoras, funcionários, estudantes, família

dos alunos, lideranças locais. É fundamental o ponto de vista de todos, e não só dos professores e gestores. Para coordenar a construção do PPP, a escola pode definir uma equipe. Pode-se ainda escolher cinco equipes, dependendo das condições da escola, uma para cada parte, e depois um membro de cada equipe dá a versão final.

A coordenação pedagógica municipal articulará as experiências das escolas dentro do mesmo município.

PRINCÍPIOS E CRENÇAS QUE FUNDAMENTAM A AÇÃO DA ESCOLA

As concepções são as ideias que definem o comportamento das pessoas adultas, autônomas e independentes. As pessoas se comportam conforme suas concepções. Ou seja, pela filosofia de vida que adotam. As pessoas que não têm ideias construídas por si mesmas comportam-se de acordo com a cultura local, com os costumes, ou pelas ideias que passaram para sua cabeça e foram aceitas sem discernimento (pai, padre, pastor, pai de santo, professor, político, patrão etc.). Todas as pessoas herdam as formas de pensar de seus orientadores até que passam a construir com suas próprias experiências e a rever se elas devem ser as seguidas, ou reformuladas, ou reconstruídas. E a partir de então, fazem suas próprias escolhas de vida, de religião, de política, de trabalho, de estudo.

Portanto, a construção de um PPP começa por verificar as concepções que os educadores/as revelam sobre pessoa, educação, conhecimento, história, aprendizado, o lugar, o direito e o dever, a criança, o adolescente, o país, o campo.

Verificar as concepções é descobrir em que as pessoas acreditam, que valores dão ao que acreditam. As respostas às seguintes perguntas ajudarão: "Para que se vive?", "Para que se aprende?", "Para que se ensina?", "Para que é o conhecimento?", "Para que o direito e o dever?", "Para que nascemos em um lugar e não em outro?". Outras perguntas facilitarão: "Por que se vive?", "Por que se estuda?", "Por que se ensina?", "Por

que se aprende?", "Quais as motivações mais profundas das pessoas?".

A primeira atividade seria uma oficina em que as professoras, educadoras, gestoras, prestadoras de serviço pudessem ter um dia para dialogar sobre essa tarefa. O SERTA dispõe de textos didáticos em linguagem simples que explicam algumas concepções, a escola pode disponibilizar para essa oficina:

> Concepção de pessoa – Texto 6 desta edição.
> Concepção de história – Texto 7 desta edição.
> Concepção de mundo – Texto 8 com o título de concepção de relações.
> Concepção de desenvolvimento – texto 18 desta edição.
> Concepção de currículo – texto 14 desta edição.
> Concepção de arte e cultura – texto 5 desta edição.
> Dimensões filosóficas da PEADS – Texto 16 desta edição.

Cada pessoa, ou em dupla, poderia ler um texto desses e apresentar para os demais, para começar a ter uma ideia do que as concepções determinam na vida de uma escola, na forma de ensinar, de avaliar, de se relacionar.

CONJUNTURA DA REALIDADE DOS EDUCANDOS E EDUCADORES/AS, ONDE VIVEM E TRABALHAM

Uma vez que as educadoras/es tiveram oportunidade de dialogar sobre as concepções, vamos ver se conseguem dialogar sobre a realidade na qual se situam. Onde vivem e como vivem seus educandos e educandas.

Algumas perguntas que podem orientar o estudo da realidade local:

> As famílias dos educandos de que forma tiram o seu sustento? Quais as principais fontes de renda?
> Em que lugar, como e com quais instrumentos trabalham, produzem o seu sustento?
> Quais os conhecimentos que usam para produzir o seu sustento, e quais outros precisariam?

> Como é ou está o território onde vivem e onde a escola se situa? Qual a qualidade de vida? Quais os serviços públicos disponíveis para as famílias dos alunos?
> Quais os sonhos de seus estudantes? Quem alimenta esses sonhos? Como se preparam para realizar? Esses sonhos estão de acordo com os princípios que baseiam a educação, as concepções, ou são contrários aos mesmos?

Poderia seguir a mesma orientação, cada professora ou dupla pega uma pergunta dessa, pesquisa, passa a observar melhor, escreve e depois, em uma oficina, partilha com os demais.

Uma vez cada uma apresentando a sua construção, é a hora de aprofundar mais, complementar, e se perguntar quais as relações que existem entre essa realidade e o PPP. Se existem, como se revelam, como se manifestam nas aulas, nas avaliações etc. Poderiam melhorar? Poderiam ser diferentes? Onde, como?

CAMINHO QUE LIGA E ARTICULA OS PRINCÍPIOS COM A REALIDADE COTIDIANA DOS EDUCANDOS E EDUCADORES/AS – A METODOLOGIA

Se o discurso dos princípios é bonito, mas não consegue chegar ao cotidiano, ao dia a dia da vida da escola, dos alunos, se não consegue inspirar as relações, os conteúdos, as aulas, as provas, então esse discurso é vazio, fica só nas ideias, num plano que não desce, não inspira, não alimenta as pessoas, a escola, a vida das pessoas. É idealismo barato.

Por outro lado, se a realidade cotidiana não consegue dialogar com os princípios, com as crenças, vai ficar só num plano superficial, basista, obreirista, pragmático. O que precisa para fazer essa ponte, essa interação entre a teoria e a prática, que todo bom educador busca?

O caminho responsável por esse fluxo e refluxo, entre a teoria, as ideias e a prática do dia a dia da escola, das pessoas, é a METODOLOGIA. Se essa for boa, consegue fazer a ponte e a interação; se não for,

não consegue.

É chegado o momento dos professores e estudantes se perguntarem se as formas como ensinam dialogam com a prática, se são para dialogar ou não; pois, há professores que nem sequer perguntam por isso, pelas necessidades, pelos conhecimentos necessários à vida das pessoas do lugar. Se forem para dialogar, para interagir, interconectar e não conseguem, é porque está faltando uma metodologia adequada.

Metodologia não é didática, como muitos confundem. Metodologia diz respeito às concepções, às dimensões filosóficas da educação, está ligada às perguntas PARA e POR QUE. É chegada a hora de a escola avaliar a metodologia que seus/suas educadores/as usam. Algumas perguntas podem ajudar:

> A metodologia do ensino de português, da escrita, da leitura, da comunicação e expressão leva em conta a realidade dos estudantes e as concepções que eles constroem para a vida?
> A linguagem da matemática, do cálculo, da geometria leva em conta os conhecimentos de matemática que a família precisa na propriedade, ou desconhece, ou ignora, ou não tem relação?
> A biologia, a química, a física têm a ver com os conhecimentos que se precisa dessas disciplinas em uma propriedade rural?
> A história, a geografia, as ciências sociais ajudam os estudantes a descobrirem a sua própria história, a sua cultura, a história do seu povo, de sua economia, de sua geografia, ou tanto faz?

Cada professor vendo sua área e a de outro colega, sendo sincero, consegue olhar, avaliar e partilhar com os demais. A tendência é achar que do jeito que faz não atende, mas que é difícil, complicado, fazer diferente, por mil razões (formação, tempo, contratos, desconhecimento). No entanto, o PPP deve indicar alternativas e possibilidades, e essas são muitas.

Seguindo o mesmo ritmo, vale a pena os/as educadores/as consagrarem um tempo para fazer essa análise, sem medo de se expor, cada um pegando sua disciplina e entrando na de outro, para facilitar a visão interdisciplinar do conhecimento. Depois compartilhar e aprofundar com os demais o que fazer.

livro Filosofia da Educacao do Campo.indd 258 05/08/2015 15:45:34

DIDÁTICA E DINÂMICAS QUE FAVORECEREM O FLUXO E O REFLUXO DOS PRINCÍPIOS COM A REALIDADE

Para desenvolver a metodologia que é uma só, aproximar os princípios da realidade, a escola pode dispor de inúmeras dinâmicas, técnicas, didática que as ciências modernas favorecem. A psicologia, a biogênese, a biociência, a informática, a cibernética, a sociologia, todas podem ajudar a aprendizagem, facilitar o ensino.

Os/as professores/as podem dispor de mil e um recursos sonoros, artísticos, musicais, eletrônicos, literários, culturais para que os alunos aprendam ciência e filosofia, arte e cultura, técnica para gerir seus negócios. A criatividade não tem limites para escolherem dinâmicas e didáticas. Porém, todas devem estar de acordo com a metodologia, com a filosofia.

Fazem parte da didática o jeito de ensinar, de apresentar os conteúdos, de motivar os alunos, de trabalhar em grupos, seminários, depoimentos, fazer pesquisa, aplicar questionário, fazer entrevistas, utilizar recursos artísticos, sonoros, culturais, enfim, tudo o que contribui para facilitar o ensino e a aprendizagem.

Os professores podem construir, indicar e partilhar dinâmicas que deram certo ao longo de sua experiência e de outros. Pode ser um quarto encontro para a construção do PPP da escola. Cada um partilha como faz em sala de aula ou como poderia fazer melhor.

CONTEÚDOS PRIVILEGIADOS E SELECIONADOS PELA ESCOLA PARA FAVORECER O PROCESSO EDUCATIVO

Todo ensino seleciona conteúdos de acordo com o que pretende, de acordo com as concepções e a filosofia. Quem escolheu os atuais conteúdos, escolheu de acordo com a filosofia que tem, o lugar que ocupa na sociedade. Em geral foi a elite que escolheu para as massas, os patrões que escolheram para os empregados, as autoridades para os subordina-

dos, os urbanos para o campo.

Daí, terem escolhido uns de suas preferências e interesse e terem deixado outros. Deixaram de lado os conteúdos que emancipam as pessoas, que libertam do assistencialismo e paternalismo da classe política dominante. Os conteúdos sobre os direitos e cidadania não estão em nossos currículos regulares. Os conteúdos que os/as agricultores/as precisam para gerir bem suas propriedades, viver com qualidade de vida no campo não são selecionados para as aulas.

São negados, não distribuem tempo para que eles façam parte do currículo. Inventam que já existem outros que se tem de dar conta, como se os já selecionados fizessem parte de um dogma. Uma análise mais crítica revela que apenas foram escolhidos por interesses que não são dos alunos, nem dos educadores das escolas dos nossos territórios.

Convém lembrar que os conteúdos são ensinados, selecionados, acompanhados de valores, de crenças. Não são ensinados de forma neutra, como se tanto faz ensinar um como ensinar outro. Portanto, valores são também conteúdos das nossas escolas. É importante saber em que os alunos acreditam ao concluir a quarta série, o ensino fundamental, médio e universitário.

Um exercício muito oportuno será a construção pelos professores do currículo de sua escola e depois os de suas disciplinas. O currículo da escola é que deve orientar a seleção das disciplinas, as dinâmicas, as didáticas. E não o inverso. O professor de matemática vai saber o que precisa ensinar, a partir dos conteúdos selecionados pelo PPP de sua escola; e não o inverso, a partir dos livros didáticos. Livros didáticos são para apoiar, ajudar o professor e o aluno a procurar os conteúdos, e não para serem copiados, reproduzidos.

O CONCEITO DE ESCOLA DE REFERÊNCIA COM O QUAL TRABALHAMOS

Texto preparado como subsídio para o Projeto Jovens pela Educação para a Convivência com o Semiárido ,com o Unicef, Julho de 2008.

Construímos conceitos a partir da interação entre as práticas que vivenciamos e as ideias que alimentamos. Este texto deseja explicitar mais essa interação. Temos uma ideia de escola dos sonhos, do que deveria haver em cada escola para ela exercer seu papel na formação e educação das pessoas. Quando uma escola vai conseguindo atender a esse patamar dos sonhos e desejos, as formas concretas com que ela os atualiza inspiram outra vez os sonhos e desejos, porque agora eles passam a ter concretude, tamanho, endereço, cor, espaço, tempo, nome. Isto é, o que se tinha na cabeça, na ideia, passou a existir, ser visto e percebido na concretude, em um lugar, em um município. Quando a ideia, o pensamento, encontra essa objetivação, concretude, existência real, com nomes das pessoas, com práticas pedagógicas, com endereço, esses elementos retornam outra vez para as ideias e os sonhos, e esses se ampliam de novo.

Passamos a dizer e pensar: "Puxa vida! Essa é a escola que eu sonhava! Ela existe aqui! Então, ela pode existir noutros lugares! Agora não é só uma ideia, um sonho, um desejo, olha aqui, é um fato, uma realidade! Olha o tamanho! Olha o espaço!".

Essa existência na prática começa então a dialogar em outro patamar com a ideia, o pensamento. A partir daí, não existe apenas a dimensão do sonho, existe também a do concreto, do físico. A relação entre a teoria e a prática passa a existir e cria um novo patamar. Qual é esse novo patamar? É que, de agora em diante, a prática entra no sonho, permeia o sonho, interage com ele; e assim, eleva, aprofunda, enriquece a ideia, o sonho e o desejo.

A ideia agora não é mais como a primeira vez, ela agora está enriquecida pela prática, pela existência concreta em algum lugar e tempo. Agora existe a teoria interagindo com uma prática, que produz uma teoria mais avançada, que continua interagindo com outra prática mais avançada, que vai fazer avançar de novo a teoria. Esse processo continua indefinidamente, sempre se recriando, reconstruindo, aperfeiçoando um ao outro, numa relação que é dialógica e dialética.

Portanto, podemos nos equivocar quando falamos apenas de teoria x ação x reflexão ou de ação x reflexão x ação. É sintética demais e pode virar simplista. O esquema é outro: teoria x ação x teoria melhorada x ação melhorada x teoria dessa vez ainda mais melhorada x prática agora mais avançada e assim sucessivamente.

Essa interação permanente não acontece só das pessoas para as coisas, os fatos externos. Acontecem no interior das próprias pessoas, com a sua evolução, com o seu processo de aprendizagem. As pessoas vão confrontando, até de forma instintiva, espontânea, os passos que vão dando; e vão percebendo que, no início, as ideias e as práticas surgem nebulosas, inseguras e vão adquirindo clareza e segurança no processo contínuo e permanente.

Esse processo espontâneo, nós podemos fazê-lo de forma mais explícita, reflexiva e podemos elevá-lo até a um nível de sistematização. Podemos enriquecê-lo com outros ingredientes de monitoramento, de avaliação, de planejamento, de análise, de síntese e podemos trazer para o dia a dia da nossa gestão, do nosso fazer, do nosso viver.

Toda essa introdução é para mostrar que estamos construindo um conceito de escola de referência de Educação do Campo a partir de suas práticas. A Escola Anchieta Torres, situada no distrito de Santa Rita, a 23 km de distância da sede do município de Tuparetama, no sertão do Pajeú – PE. A cada visita, a cada contato com os professores e alunos, a cada informação que eu tive, fui desenvolvendo minhas ideias sobre educação. Essa relação era ampliada com a visita a outras escolas, ao contato com outros/as educadores/as.

A reflexão no SERTA e nas escolas acaba de conquistar mais um

patamar. É que agora estamos pensando e construindo dentro de uma rede e de um projeto para a Educação do Campo no semiárido. Estamos com a necessidade de aprimorar a prática e a ideia, a reflexão e a ação de tudo o que já pensamos e fizemos para construir um conceito bem fundamentado de Escola de Referência para a Educação do Campo.

O Unicef está proporcionando ao SERTA, como membro da RESAB (Rede de Educação para o Semiárido Brasileiro), a oportunidade de refazer esse percurso ao longo da história e atuação do SERTA junto às escolas e outros parceiros, na construção da Educação do Campo. Está sendo possível graças a um projeto para atuar inicialmente com 10 escolas, podendo ampliar-se para 15 ou mais.

Já para rascunhar o projeto, sentimos necessidade de criar minimamente um perfil de partida para identificar essas escolas e a cada momento estamos precisando fortalecer essa reflexão. Essas escolas foram identificadas a partir de uma prática anterior de vivência da PEADS. Portanto, nenhuma escola foi "escolhida" pelo SERTA e sim identificada pela sua história, reconhecida. Muitas preenchem o perfil de entrada, vão construindo junto um perfil de saída.

Vamos tentar descrever o perfil de entrada dessas escolas. Não significa que todas as escolas estejam nesse patamar, para iniciar no projeto. Mas que todas as escolas podem e devem inspirar-se nesse perfil para planejar, para reconstruir seu projeto político-pedagógico:

1. Conseguem superar dificuldades que outras ainda não conseguiram.
2. Conseguem desenvolver a metodologia em todas as suas quatro etapas com resultados satisfatórios. As professoras planejam em equipe.
3. Apresentam bom índice de desempenho e de participação dos alunos.
4. Alimentam um bom relacionamento com as famílias, e estas se aproximam muito da escola.
5. A escola e a comunidade desenvolvem ações concretas a partir da pesquisa, análise e devolução, revelando o protagonismo

infanto-juvenil e das famílias na solução de problemas concretos da comunidade.

6. As escolas passam a desenvolver um papel mobilizador na comunidade. Há muitos produtos de conhecimento construídos pelos alunos com outros autores envolvidos.
7. Constroem ou construíram a história da comunidade com os alunos e moradores.
8. Identificam, estimulam e promovem os valores culturais, artísticos e profissionais dos membros da escola e da comunidade.
9. Têm ou se preparam para estruturar o Conselho Escolar com a participação da comunidade.
10. Mantêm relação positiva com a gestão municipal.
11. Ao longo de 2008, estarão desenvolvendo atividades com os alunos e a comunidade nas quatro linhas propostas pelo Selo: Educação para convivência com o semiárido, Etnia e Cultura, Esporte e Participação Política.
12. Cuidam com carinho de sua infraestrutura física, conservam limpa e proporcionam bem-estar para as crianças.

Pensar uma escola ideal dentro da nossa concepção não significa pensar uma escola que dê conta de todas as necessidades da educação, da formação das pessoas. Incorporamos as ideias que o CENPEC divulga muito nos seus prêmios, literatura e rede de educadores/as. A escola não precisa dar conta de tudo, mas as crianças, adolescentes e jovens têm necessidade de tudo. Como resolver o dilema? Na parceria com outras escolas, com outros programas, com outras instituições, com a comunidade.

A escola pode não ter espaço para uma quadra de esporte tão sonhada por alunos e professores. Mas na região, na proximidade, pode haver instituição, pessoal que lide com esporte e possa atender a essa necessidade. E assim por diante. Muitas escolas, sobretudo as do campo, sonham com um espaço para horta, para uma sementeira, para a demonstração de tecnologias de manejo de animais e plantas. Como não têm, desanimam. Não é assim. Há infinitos espaços ao redor, na casa dos próprios alunos, de outras pessoas da comunidade, e a escola pode articular-se ou facilitar a articulação com outra instituição que dê conta dessa demanda.

EXEMPLO DE UMA ESCOLA DE REFERÊNCIA SEGUNDO A PEADS

De 2 a 5 de setembro de 2008, estive participando em Buenos Aires, a convite do UNICEF, de um Seminário sobre o Ensino Médio, Inclusão e Direito à Educação. Participaram em média 400 pessoas, entre ministros, secretários nacionais e 14 secretários estaduais do Brasil ou representantes deles, expertos na temática, convidados e mais 20 adolescentes e jovens do Chile, Brasil e Argentina.

No primeiro dia houve a participação dos 20 jovens, cada um com 3 minutos, para dizer o que mudaria em sua escola de ensino médio. Começaram a falar com a emoção de quem estava diante das autoridades máximas em educação dos três países. Algumas demandas eram comuns e outras específicas. Entre elas posso lembrar algumas:

Eu mudaria os professores, porque eles não valorizam os alunos, não procuram saber das nossas necessidades, dos nossos sentimentos, só pensam em empurrar os assuntos dos livros.

Eu mudaria os conteúdos, pois são fora da realidade, não vão nos servir amanhã, nem servem hoje e deixam de fora muita coisa que interessa.

Eu mudaria as salas de aula, os espaços que são apertados.

Eu mudaria os diretores, pois eles cuidam é do prédio , das normas, e não das pessoas.

Eu mudaria o salário dos professores, pois eles não são compensadores.

Houve até quem disse que mudaria tudo, pois o ensino médio no seu país não sabia a que veio.

Saíram mais depoimentos; possivelmente, nos anais do evento, teremos acesso à formulação precisa dos alunos.

Entre as jovens brasileiras, estavam só duas do Nordeste: Amanda de Oliveira, uma aluna do campo, do município de Tuparetama, de 17 anos, do sítio Cajueiro, negra, estudante da terceira série do ensino

médio. Quando chegou a sua vez, a conversa tomou outro tom e o depoimento dela foi assim:

"De minha escola, eu não mudaria nada disso, pois o que meus colegas estão falando, na minha escola, a gente já tem e já faz. Lá os professores valorizam os alunos, ajudam a nos descobrir, conhecer e mudar a nossa realidade. O conteúdo do ensino, eles tiram da vida das comunidades, das famílias. O livro didático ajuda, mas são as pesquisas que eles passam que levam o ensino para a realidade da gente. Ensinam matemática sobre o trabalho, o plantio, a horta, o caminho, o ganho. Estimulam-nos a se engajar na comunidade, na cultura, na comunicação".

Esse depoimento de Amanda foi observado por muitos participantes, como a grande diferença. Algumas pessoas vieram falar comigo, para saber se a escola tinha os equipamentos modernos: internet, quadra de esporte, restaurante. Espantavam-se quando percebiam que uma escola de ensino médio, a 22 quilômetros da sede de um município pequeno, pudesse ter tudo isso. Eu só fazia uma ressalva: é que se trata de um ensino médio municipal.

Refletindo sobre essa viagem, resolvi desdobrar mais esses fatos, e dedico este texto aos professores dessa escola, que muito têm me ensinado a entender a Educação do Campo. Queria explicar qual é o segredo, pelo que entendo, dessa escola. Conheço-a e tenho certeza de que muitos alunos, se fossem no lugar de Amanda, diriam coisas semelhantes. O que é que é bom nessa escola?

1. Os professores consideram os alunos como pessoas importantes, como autores do processo de aprendizagem. Eles se angustiam, têm dificuldade para construir as aulas como todos os professores. Mas sabem que estão diante de sujeitos de direitos. Considerar assim os estudantes, de certo modo, deixa-os mais tranquilos e serenos, pois os alunos também os consideram assim. São parceiros de um contrato pedagógico.
2. Ensinar e aprender são tarefas que os aproximam. Ensinar não os coloca distantes, superiores aos estudantes. Os professores podem atrapalhar-se, equivocar-se, mas se sentem diante de

amigos. Podem ter dificuldades didáticas, como todos têm, mas sentem que estão procurando aprendizagens que sejam úteis para os seus educandos. Isso os conforta.

3. No seu contrato pedagógico, mais explícito ou menos, sabem que ambas as partes têm um compromisso em desenvolver as comunidades onde vivem. Podem não saber quais os instrumentais exatos para esse desenvolvimento, os conteúdos mais adequados e a didática mais favorável. No entanto, estão confortando a si mesmos e aos outros, porque estão alcançando o melhor que podem e sentem a solidariedade dos colegas, dos alunos, dos familiares, das lideranças locais e dos gestores.
4. Não têm tanta certeza quanto tinham antes. Experimentam certa insegurança. Antes a segurança era garantida pelo exterior, pelos outros autores, pelo que já estava traçado, pelo que tinham aprendido na universidade. Agora, a segurança que experimentam é a de quem se sente construindo, inovando, elaborando as suas próprias ideias, as quais interagem com a vida dos estudantes, das pessoas do lugar. A inovação os desafia, provoca-os, deixa-os, às vezes, chateados, pois têm que preparar aula com motivação maior.
5. Sentem-se diante de pessoas concretas, com nome e endereço, jovens do lugar com os desafios de sua época e de seu espaço, da geração de renda, da profissionalização. Uma boa parte conhece também os familiares. Esse sentimento conforta todos: professores, educandos, colegas e familiares. O seu desconforto é na busca do melhor, do mais útil, do que faz o educando assumir a vida, o território.
6. Têm consciência que não sabem de tudo o que é necessário para educar e formar os jovens, reconhecem o limite de sua escola e de suas especialidades. Daí são abertos e procuram apoio de outros autores. Não porque são incapazes, e sim porque são seres incompletos. Sabem que a educação não é só tarefa da escola. Por conta disso, buscam técnicos de ONGs,

de outros programas, procuram cursos complementares, vão atrás da cultura, da arte, das comunicações, dos/as produtores/as familiares, do esporte. Buscam outros meios no processo educativo: o mutirão, o passeio, a gincana, o esporte, a pesquisa, o plantio, a comercialização dos produtos.

A isso tudo é que o SERTA vem chamando de postura filosófica, de crença nos valores, ou de concepção da educação. É possível fazer assim, porque se cultiva uma filosofia educacional. Se essa dimensão estiver presente nos professores, nas escolas, nos gestores, toma conta dos alunos, dos familiares, dos demais autores e atores que se articulam com a educação. Se houver essa dimensão, fica mais fácil ir atrás das demais, pois ela incorpora atitudes, valores, humildade, interesse, compromisso, solidariedade, mobilização social e interesse muito especial para construir conhecimentos.

É constatação geral que todas as/os professoras/es que adotaram a PEADS passaram a estudar mais. Quem não tinha graduação foi fazer, quem tinha graduação foi para a especialização. Leem muito mais do que liam antes, escrevem mais e pesquisam, participam de oportunidades de capacitação e formação.

Com essa postura fica mais fácil:

> Encontrar uma didática melhor.
> Selecionar um conteúdo mais adequado.
> Avaliações que deem conta de resultados mais complexos e completos.
> Infraestrutura mais confortável.
> Material didático mais apropriado.
> Salários mais gratificantes.

Em outras palavras, quero dizer que essas coisas são subordinadas, obedecem à filosofia, dependem dela. A filosofia trata do fim da educação, das grandes concepções de pessoa, de mundo, de trabalho, de sociedade, de desenvolvimento, de homem, de mulher, de cultura. A filosofia é quem significa e dá sentido.

O professor equivoca-se quando pensa que a ciência, o conteúdo da disciplina, o salário, a infraestrutura, a tecnologia da informática é o que falta nas escolas. Evidente que tudo isso falta, ou existe de maneira fragilizada e fragmentada. Perto de Tuparetama há outra escola, na comunidade de Baraúnas, município vizinho de São José do Egito. Tive oportunidade de ver a carência da infraestrutura para ser uma escola de ensino fundamental. Porém, a escola, os/as educadores/as, gestores/as partilhavam da mesma filosofia das de Tuparetama. Passaram a ter sentido, significado para os alunos, as famílias e as comunidades.

Agora, estão conseguindo quadra de esporte, auditório, laboratório de informática e um hectare de caatinga exuberante, como laboratório de estudo do semiárido. Vai ficar muito melhor, mais gratificante, mais fácil, mais motivador para os/as educadores/as e educandos/as. Mas, se não tivessem feito a diferença antes, essas novidades não teriam o mesmo efeito. Os alunos não sentiriam como conquista, a comunidade não se sentiria responsável, os professores não se sentiriam empoderados, e as relações com os alunos não mudariam. Agora todos sabem o quanto têm de zelar por esse patrimônio, o quanto têm que fazer valer, o quanto o compromisso tem que ser maior, o ensino mais gostoso, a aprendizagem mais completa.

É esse elemento básico que a PEADS – Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável - tem para oferecer. Ela não dá o peixe a ninguém, ensina a pescar e a criar o peixe, a tratá-lo, a aproveitar todos os seus recursos. Alguns estranham, pois queriam coisas "mastigadas" para aplicar em sala de aula.

APROFUNDAMENTO SOBRE O CONCEITO DE PROTAGONISMO USADO PELO SERTA

Texto preparado para contribuir com os debates sobre o perfil do protagonista e as avaliações externas sobre o trabalho do SERTA, 2002.

Várias vezes foi sentida a necessidade de aprofundar o conceito de Protagonista. Temos definições descritivas que falam das características, e há quem discorde do conceito que usamos. O texto que segue é um esforço de aprofundar o sentido que o SERTA e a Aliança dão ao conceito. Precisa ser lido, complementado e criticado.

NECESSIDADE DE REFERÊNCIAS HISTÓRICAS E LINGUÍSTICAS

Para compreender bem esse termo, vale ir buscar a compreensão de outros dois parecidos que são usados comumente como sinônimos. Um é o conceito de militante ,e outro o de líder. Cada um desses termos tem uma origem diferente. Protagonismo vem do grego, militante vem do latim e líder vem do inglês. Na literatura e na história, todos foram usados em circunstâncias específicas. Contextos históricos, políticos, deram a cada um conotações próprias. Vamos analisar cada um para uma compreensão melhor dos três.

O CONCEITO DE MILITANTE

O conceito de militante vem do latim, da mesma raiz de militar, milícia, do verbo intransitivo militar. Militante é um termo mais usado fora do mundo militar do que dentro. Foi apropriado pela Igreja e pelos movimentos políticos e sociais para significar a pessoa engajada, comprometida, defensora, missionária das ideias de uma Igreja, de um partido, de um movimento. Militante é a pessoa despojada, dedicada, que se sacrifica e doa-se pela causa dos movimentos. Representa sempre um primeiro time, as pessoas de confiança, as que assumem as tarefas mais internas, que cuidam da representação política dos movimentos.

No Brasil e na Europa Ocidental, foi muito usado pelo Movimento de Ação Católica que desenvolveu todo um sistema de formação de seus quadros, a partir do método Ver, Julgar e Agir. A Ação Católica, a começar pela Juventude Operária Católica (JOC), fundada pelo Padre Cardin, desenvolveu toda uma metodologia de formação de militantes, para desenvolver a missão de evangelizar os operários. Depois esse método foi aplicado aos agricultores (JAC) e em seguida aos estudantes (JEC), aos universitários (JUC) e por fim aos profissionais independentes (JIC). Além de desenvolver com os jovens e com os adultos. A literatura até antes do Concilio Vaticano II era muito difusa, sobretudo em língua francesa. No Brasil, havia muitas traduções e também publicações que eram verdadeiros manuais dos militantes.

A Igreja, por seu lado, já desenvolveu esse método de formação de militantes; porque, onde a Ação Católica atuava, já era intensa a presença da militância das correntes socialistas nos sindicatos da Europa, e no Brasil dos grupos comunistas. Daí também o movimento sindical brasileiro e depois os movimentos sociais terem usado muito o termo , militante, para identificar seus quadros de dirigentes e de comprometidos com a causa, capazes de enfrentar os perigos e os riscos.

Historicamente não foi novidade a Igreja apropriar-se de termos nascidos fora dela para explicar suas realidades. Os próprios nomes de Paróquia e Diocese eram nomes de estruturas organizacionais do im-

pério romano. Militante era um nome para exprimir a missão do leigo, como missionário era o nome para exprimir a missão do religioso.

A prática da militância nos setores que nos referimos acima contribuiu muito para a formação de todos esses movimentos. Porém, essa prática nem sempre ficou no que ela apresenta de positivo, de eficiente, de eficaz. A atenção exacerbada sobre a figura do líder provocou uma série de inconveniências, que atualmente ninguém em sã consciência quer imitar. Entre elas podemos salientar:

> O distanciamento que os militantes passam a ter de suas bases. Envolvem-se tanto com a causa do movimento que esquecem a real situação das massas.
> Predominância do discurso. Como aprendem a dominar bem a palavra e o método, terminam criando uma linguagem ideológica, que não é mais a linguagem das suas bases. Vimos muito isso nos movimentos sindicais em que um militante sabe fazer um discurso inflamatório , convincente diante das autoridades, mas não sabe mais organizar suas bases locais, de onde ele saiu.
> Falar em nome de. O militante, pelo fato de sentir-se tão defensor da causa, termina pensando que pode falar sempre em nome das suas bases.
> Dono da Verdade. O militante aprofunda-se de tal forma na luta, na análise do método, que confunde a verdade com sua interpretação pessoal. Passa a ter atitude de dono da verdade, sua palavra tem que ser a última e não admite questionamento. Os outros têm obrigação de segui-lo em tudo e por tudo.
> Resistência à autocrítica. Um posicionamento vem provocando outros. O militante passa a avaliar sempre os outros e esquece de avaliar a si mesmo. Passa fácil e disfarçadamente a assumir posturas autoritárias diante de suas bases.
> Impaciência Histórica. Porque o militante evolui sempre mais que seus liderados, tem a tentação de querer exigir que as bases sigam seus ritmos, seus passos.

O CONCEITO DE LÍDER

O conceito de Líder teve outro percurso, veio para a nossa língua como palavra inglesa que foi aportuguesada. Veio no contexto do desenvolvimento industrial. O novo Aurélio explica como indivíduo que chefia, comanda e/ou orienta, em qualquer tipo de ação, empresa ou linha de ideias. Guia, chefe ou condutor, que representa um grupo ou uma corrente de opinião. Indivíduo, grupo ou agremiação que ocupa a primeira posição, em qualquer tipo de competição.

Com a força e a influência das culturas inglesa e americana, o termo passou a ser apropriado para empresas e movimentos. Enquanto o termo militante referia-se muito ao meio onde ele vivia, operariado, campesinato, universitário, estudantil, o termo líder traz a predominância da equipe, do time, da empresa, do grupo. Daí a afinidade com chefia, com a competição, com a liderança do ranking.

Como aconteceu com o conceito de militante, o de líder também passou a ser objeto de estudo, treinamento, capacitação. Ofereciam-se cursos e mais cursos e ainda hoje se oferece para as pessoas aprenderem a exercer a liderança. Empresas e instituições das mais diversas correntes políticas passaram a desenvolver suas cartilhas, seus cursos, para formar seus quadros.

A atenção exacerbada, sobre a figura do chefe e sobre alguns instrumentos de formação, também provocou algumas inconveniências que se pretende evitar.

A troca do instrumento pela capacidade. Como os cursos eram oferecidos a todo mundo, muitas pessoas pensavam que os cursos eram quem fazia os líderes, e não as suas capacidades. Muita gente passou a julgar-se líder e pleitear função de liderança, porque faziam muitos cursos. Uma crítica a certos cursos das décadas de 70, 80 era chamar os cursos e as cartilhas de "engorda cabeças". Em tom irônico, dizia-se que os cursos deixavam as cabeças das pessoas cheias de gordura, de conhecimento, mas que as capacidades pessoais não respaldavam o que aprendiam.

A dependência das pessoas em relação ao líder. De tanto se valorizar a função do líder, criou-se muita dependência nas pessoas. Empobreceu-se a autonomia.

CONCEITO DE PROTAGONISMO

O conceito de Protagonismo vem do grego, era um termo usado na linguagem teatral, para identificar o primeiro ator na peça de teatro. O segundo ator era chamado de deuteragonista, e o terceiro de tritagonista.

Não existe ainda uma literatura como para os dois conceitos anteriores. Nem um sistema de formação trabalhado para preparar protagonista, como havia para militante e líder. No entanto, cada vez mais pessoas e grupos tentam apropriar-se do significado desse termo para explicitar novos perfis e novas relações.

O SERTA não usava esse termo, passou a usar depois que se encontrou com a Aliança com o Adolescente; daí vem usando, sobretudo, no contexto de formação de adolescentes e jovens, engajados nas mudanças pessoais e circunstanciais dos territórios onde vivem. Pelo fato de ser um termo pouco usado e não ainda com uma significação bem determinada, achamos por bem de assumi-lo.

Entre as características desse perfil podemos destacar:

> Não se associa com o conceito de competição, e sim de solidariedade. Implica que existe o segundo agonista, o segundo ator, o terceiro ator e assim sucessivamente. Todos precisam estar "antenados", um com a tarefa do outro, e um não pode substituir o outro.
> A consciência do seu papel não permite deixar os outros na dependência, na espera. Os outros não são bases, nem massas, nem opositores. São atores em diversos papéis, ora de autores, ora de agentes, sempre sujeitos e não objetos da ação do líder ou do militante.
> O campo de atuação não é tanto o meio rural, o meio estudantil

ou operário, e sim o território. Não se é tanto protagonista de uma categoria ou classe social, mas em um território, com os diversos segmentos desse território. Não se pensa um segmento, e sim os vários segmentos na sua unidade e diversidade.

> Também não representa um segmento, um movimento social de um grupo ou categoria. Não defende os interesses de pobres e oprimidos. Pode contribuir com a defesa que esses fazem de si mesmos. Não atuam para os demais, pobres ou necessitados, atuam com esses.

> Não ordenam, nem obedecem às direções de um chefe ou de um líder. Formam equipe, grupos, constroem diretrizes, linhas de ação, avaliam e se autoavaliam. Dão testemunho , "exemplo, tempo e presença", e não abusam do discurso, do palavrório.

> Tem a autodeterminação do líder e do militante, mas sabe esperar para que as pessoas andem com suas próprias pernas, falem com sua própria boca, ajam com suas próprias mãos, vejam com seus próprios olhos.

> Trabalha muito mais a partir das potencialidades, das capacidades das pessoas, da natureza, do território, do que sobre os problemas, as carências, as necessidades sentidas. Transforma problema em objeto de investigação, análise e ação; portanto, apresentam muito mais solução do que problemas.

> Apresentam-se propositivos e não se contentam somente em propor críticas. Pretendem sentir-se parte da solução dos problemas que analisam. Não caçam culpados e responsáveis pelas coisas que deixaram de ser feitas ou foram feitas de modo insatisfatório. Desejam solucionar o problema.

> São estimulados a olhar o mundo de uma forma holística, com sensibilidade pelo todo em relação com as partes. Não olham somente para o seu partido, sua igreja, seu problema, pois sabem que existem outros olhares, outros partidos e outras igrejas.

> Atuam interdimensionalmente, sabem fazer pontes, concertações, articulações entre realidades e coisas aparentemente sem

nexo, como entre trabalho e meio ambiente, cidadania e arte, política e técnica, educação e desenvolvimento, direitos e deveres.

> Cultuam os valores espirituais, ligados ou não aos credos religiosos. Valorizam muito a autoestima, a autoconfiança, o autoconceito, como disposição para mudar. Sentem-se capazes de mudar e de contribuir com a mudança dos outros e das circunstâncias que os cercam.

> Sentem necessidade de dominar instrumentos úteis e inteligentes para sua intervenção: conhecimentos, tecnologias, leitura e escrita, cálculo e informática, a serviço das mudanças em que estão inseridos.

À primeira vista, essas qualidades aparecem para alguns como ingênuas, desprovidas de análise crítica, como se a sociedade fosse sem conflito e disputa de interesses. Pode-se até imaginar que o SERTA e a Aliança estão formando jovens ingênuos. É uma questão de paradigma. Em um paradigma, podemos ser ingênuo; em outro, podemos ser críticos, eficientes, eficazes, solidários, autônomos, produtivos, estratégicos.

A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Texto de 1997, está mantido no original pelo valor histórico que tem para a evolução do pensamento do Serta sobre a Educação do Campo. Teria muito o que acrescentar com a experiência posterior, mas perderia o valor de um documento histórico.

Existe um livro que já vai na sétima edição com o título " Na Vida Dez, na Escola Zero 0", escrito por 3 autores, Terezinha Carraher, David Carraher e Analúcia Schliemann, publicado pela Cortez Editora. Esse livro está sendo repassado para todas as secretarias municipais de Educação pelo Programa Nacional Biblioteca do Professor, do MEC - FAE - 1994. Para nós todos que construímos, desenvolvemos e aplicamos a PROPOSTA EDUCACIONAL DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (PEADS), é motivo de alegria ver autores, pesquisadores de várias partes do mundo concluírem, com suas pesquisas, resultados parecidos ou semelhantes aos que concluímos com nossas observações empíricas do dia a dia da vida rural. Os autores pesquisaram durante quase 10 anos na Universidade Federal de Pernambuco, com o apoio de outros centros universitários do exterior, o raciocínio matemático de quem aprendeu com a vida prática comparado com o raciocínio de quem aprendeu com a escola formal. As conclusões desses pesquisadores vão nos ajudar muito no desenvolvimento da proposta de educação.

COMO FORAM AS PESQUISAS

Os autores observavam grupos que aprenderam com a vida prática, para descobrir como estes realizavam o exercício da matemática, depois faziam testes com eles, e os mesmos testes eram aplicados com séries da escola, que estudavam as operações usadas pelos grupos no dia a dia da vida deles. Por exemplo, estudaram crianças e adolescentes que vendiam picolé, coco, pitomba, pipoca etc, como eles passavam o troco, como aprendiam, como raciocinavam. Depois estudaram como as crianças da escola faziam os mesmos cálculos. E assim observaram feirantes, cambistas que passam jogo de bicho, mestres de obras que leem plantas de construção civil, carpinteiros que fazem cálculos para saber a quantidade de madeira para um móvel, vendedores que usam balança e dão os preços das frações do quilo etc. Depois o mesmo com os alunos da escola formal, que tinham os conhecimentos dessas operações estudadas com as ou os professoras/es.

OS RESULTADOS

Os resultados foram surpreendentes. Os bons observadores da vida cotidiana já suspeitavam dos resultados surpreendentes desses dados, porém não podiam provar. Pois, uma coisa é o resultado de uma suspeita, de uma intuição, que facilmente pode ser negado por outra intuição diferente. Outra coisa é um resultado científico, comprovado por pesquisas e métodos rigorosos, que só pode ser negado por outras pesquisas também sérias e rigorosas. Os resultados apontaram que as pessoas que aprenderam a matemática a partir de suas experiências, de sua vida cotidiana, saíram-se sempre melhor nos exercícios do que as que aprenderam na escola formal. Em todas as experiências, o resultado foi melhor entre esses; inclusive, havia pessoas que não sabiam ler, nem escrever, pessoas semialfabetizadas ou de séries escolares inferiores as dos alunos da escola formal.

COMO É POSSÍVEL, COMO SE EXPLICA?

A pergunta vem logo: como é possível que essas pessoas saibam mais matemática do que os alunos que estudam com os livros e a escola formal? É possível sim. Muitas professoras nos treinamentos já deram depoimentos que seus pais, vizinhos ou conhecidos, que não frequentaram escola, sabem fazer contas de cabeça mais do que elas. Os autores da pesquisa comprovam isso cientificamente.

LIÇÕES PARA NÓS

Os autores mostram que a matemática tem duas maneiras de ser considerada: uma como ciência formal, exata, que tem uma lógica dedutiva; e outra como atividade humana. A toda hora e instante, as pessoas se defrontam com medidas de tempo, de volume, de comprimento, de dinheiro e desenvolvem raciocínios matemáticos. Contar, calcular salário, despesas, renda, mercadorias para abastecer a casa, olhar o relógio, observar distâncias, tempo para chegar no trabalho, tudo isso tornou-se uma atividade cotidiana das pessoas de todas as classes sociais.

O que tem feito a escola? Não tem aproveitado essas situações concretas, do dia a dia, para desenvolver o raciocínio dos alunos. Parte mais da primeira dimensão, da ciência abstrata, dedutiva. Tira o aluno do seu cotidiano e o transporta para um campo abstrato; para nele, o aluno desenvolver seu raciocínio e sua aprendizagem.

Outra coisa importante comprovada pelos autores é que o raciocínio e as formas de fazer as operações matemáticas dessas pessoas, não habituadas com a escola, são corretas. Para dar as respostas certas, respondem mediante todo um raciocínio lógico, uma operação tão correta quanto a que se faz na escola, inclusive com menor risco de erro.

Outra lição que os autores sugerem é que as pessoas raciocinam de acordo com as situações que enfrentam. Não é por que são pobres ou da área rural que têm dificuldade de aprender matemática. A matemá-

tica, que a escola ensina, não tem a ver com a vida e a experiência deles.

Os autores criticam a tentativa de professoras que para tornar o ensino de matemática mais concreto, usam bastões, pauzinhos ou pedrinhas. Nesse sentido é melhor usar os dedos, pois os dedos as crianças sempre têm consigo para fazer as contas. Porém, o mais importante é raciocinar em cima das situações concretas vividas pelas crianças. Os bastões ou palitos também se tornam abstratos em relação à realidade que a criança vive.

CONCLUSÕES

O programa de Educação do Campo vem sugerindo que as professoras desenvolvam a matemática a partir, sobretudo, dos resultados das pesquisas feitas pelos alunos, cujos resultados são analisados e desdobrados em sala de aula. A partir daí, as professoras ensinem as formulações, as operações, os cálculos. Isso quer dizer, ensinar a desenvolver a atividade humana da matemática. Com muitos exercícios e estudos de situações concretas, a criança vai aprendendo a desenvolver o raciocínio abstrato.

A vantagem dessa metodologia não é só a aprendizagem mais fácil da matemática. Vai muito mais além. É uma forma de respeitar o meio que a criança vive, sua cultura, valorizar o que ela já sabe, produzir conhecimentos com ela, e não só repassar. É uma maneira de fazer conhecer a realidade de forma mais precisa e científica. No primeiro momento, as situações não devem ser simuladas, hipotéticas, pois existem mil e uma oportunidades de fazer cálculos com os dados reais, pesquisados pelos alunos, ou disponíveis para eles e a professora. Todas as pesquisas sugeridas nas fichas são sobre realidades concretas. A partir delas, no segundo momento, desdobram-se de outras formas.

Para exemplificar melhor, muitos alunos da área rural do município de Chã Grande são filhos de produtores de Chuchu, o preço dessa mercadoria tem uma variação muito grande na CEASA de Recife e Ca-

ruaru, local onde a maioria vende. Alunos desenvolvem pesquisa semanal sobre o preço do Chuchu. Contam a produção semanal de seus pais, o preço da CEASA, tiram as despesas de frete, sabem se o pai ganhou ou perdeu dinheiro naquela semana, naquele mês. Calculam diversas operações a partir da variação semanal.

Enquanto isso, que está sendo uma atividade semanal, pesquisam sobre o custo da estaca, do arame, da mão de obra, da adubação, da irrigação, da colheita, do frete, da produção por pé, por horta, por período de safra, por semana, por mês, por inverno, por verão etc. Cálculos dessa natureza vão deixar os alunos habilitados a desenvolver muitos outros cálculos, sobre diversos outros produtos. Aprenderão fração, percentagem, as 4 operações, relação custo benefício, investimento, e as pesquisas vão avançar. Vão pesquisar nas classes mais adiantadas a produção do sítio, da associação, do município, vão pesquisar o preço do Chuchu no supermercado, nas feiras. Vão pesquisar o quanto o município produz, qual a renda do Chuchu.

E assim vão avançando nos cálculos para saber se seus pais têm condição de melhorar a produção, se deve aumentar, diminuir, qual o tempo que o produto rende mais e assim por diante. Qual o futuro das crianças que aprendem matemática dessa forma e o futuro das crianças que aprendem matemática partindo de situações abstratas? Com a matemática a partir das pesquisas, estamos ensinando o aluno a ser um cidadão de Chã Grande, a conhecer suas potencialidades e seus limites; se por aí ensinamos também o português, a leitura, a escrita, as ciências e os estudos sociais, estaremos desenvolvendo a interdisciplinaridade. Para a área da cana, com 13 municípios com o programa Bolsa Escola, um bom exercício é fazer a matemática da cana-de-açúcar; a partir dela, estudar a região. A cana, como tema gerador, possibilita uma infinidade de pesquisas, investigações ligadas à matemática, estudos sociais, ciências e português.

OS NEGÓCIOS NA FORMAÇÃO DOS ADOLESCENTES

Este texto foi de 2001, segundo ano em que o SERTA iniciou um trabalho específico de formação de adolescentes e jovens do campo. Como resultado, os jovens formados pelo SERTA criaram diversas instituições na região, entre elas, uma instituição de microcrédito – Acreditar Social, com sede em Glória do Goitá; uma de Comunicação e Informática – Giral – Grupo de Informática, Comunicação e Ação Local também com sede em Glória do Goitá; outra de Arte-educação, Direito e Cidadania, com sede em Pombos – Geração Futuro. Além dessas de caráter regional, criaram outras locais, Núcleos de Comercialização para Feiras de Produtos Orgânicos na área metropolitana de Recife. O texto foi inspirador dessas iniciativas.

Na semana de recesso, os educadores do Curso de Agentes de Desenvolvimento Local tiveram uma semana de rica construção coletiva. Um dos temas foi a Importância dos Negócios na formação dos adolescentes do Curso. Foi tão rica a produção que sentimos necessidade de colocar em forma de documento para estudo.

A pergunta inicial era saber como cada um entendia o Negócio, uma vez que é uma palavra com vários sentidos. Entre as contribuições, foi ressaltado que o negócio pode ser:

> A forma de transformação da realidade local.
> A maneira de garantir a sustentabilidade da família.
> Uma forma de reduzir o êxodo rural.
> Uma oportunidade de resgate da autoestima dos jovens.
> Um estímulo para a formação profissional.
> Uma revelação do potencial dos jovens.
> Gerador de desenvolvimento econômico no município.
> Uma ferramenta para construir um empreendedor diferenciado.
> Uma forma de educar para o trabalho.
> Parte da nossa prática pedagógica.

> Estimulante para os jovens sonharem e pensarem no futuro.
> Ajuda na formação do ser social, contribuição para a mudança de comportamento.
> Colocação do jovem diante de oportunidades para novas escolhas.
> Desenvolvimento de conhecimentos e tecnologias.

O aprofundamento da questão levou-nos a convicção de que NEGÓCIO faz parte do currículo de formação e exige dos educadores locais, dos técnicos, uma programação, uma avaliação e um monitoramento. Mais ainda, o NEGÓCIO é uma oportunidade privilegiada de construir a integração entre os educandos. O propósito deste texto é aprofundar a integração que os negócios podem proporcionar entre os jovens e adolescentes.

Estamos percebendo que alguns jovens à medida que vão afirmando-se como protagonista, vão revelando um gosto, um interesse, uma vocação e uma tendência. Essa vocação tem sido objeto da observação espontânea dos educadores, dos colegas e de outras pessoas que se relacionam com os jovens. Em geral há comentários, entusiasmo, apoios pessoais, mas podemos dizer que ainda não tomamos a sério como algo nucleador e fundamental do processo de formação e da filosofia da proposta do SERTA. Porém, essa convicção passou a ser construída de maneira sistemática a partir desse encontro.

O QUE SE VISLUMBRA COMO POSSIBILIDADE

Vislumbra-se que o NEGÓCIO, sendo parte fundamental da formação, necessitará de uma atenção maior em termos de formação, conhecimento, estágios, práticas, avaliação individual e grupal, registros, monitoramento e formação de redes e teias. Cada jovem deverá identificar um núcleo mínimo, uma tendência, uma vocação que gere um NEGÓCIO.

Essa identificação corresponde à formação para a mudança do

ambiente, do entorno ou das circunstâncias que tanto falamos como um ponto original da nossa proposta educativa. O jovem é formado para o seu desenvolvimento pessoal, social, técnico, cidadão. E diferente de muitos outros processos de formação, ele é formado também para mudar o seu entorno, para encontrar formas de otimizar as propriedades, os trabalhos, o município, para que encontre lugar, oportunidade, motivo e prazer em crescer e constituir família no lugar onde nasceu; se tiver de migrar, não migre como expulso pelas circunstâncias.

Quando o SERTA insiste nessa dimensão, não é porque ignoramos que o entorno, para mudar, precisa de políticas macros, de opções políticas, econômicas e sociais, que ultrapassem a nossa capacidade local de intervenção. Isso é verdade, mas a mudança não se faz só por aí, nem só pelas iniciativas individuais, por melhores que sejam. Acreditamos que a firmeza de propósitos de curto, médio e longo prazo, poderá criar um movimento social tão forte que será capaz de provocar mudanças ou de criar ambiência para que as mudanças aconteçam.

Porém, jamais será uma ação espontânea que vai mudar o entorno. Jamais serão ações isoladas. Daí a necessidade de que as ações do desenvolvimento sejam preparadas, planejadas, articuladas, avaliadas, dentro de um contexto de desenvolvimento. Segundo a discussão que foi feita, o NEGÓCIO pode ser uma ferramenta fundamental para articular o crescimento individual, pessoal e social ao processo de mudança das circunstâncias.

DE QUE FORMA SERÁ ESSA ARTICULAÇÃO

Em um primeiro momento, há uma tarefa específica dos educadores dos Agentes de Desenvolvimento Local (ADL). Específica destes, por conta da vivência e da convivência com os jovens. Estão no dia a dia, nas tarefas de campo, em sala de aula, no ônibus, no município, conhecendo as famílias. Poderíamos chamar essa tarefa de identificação das vocações. Podem ter qualquer tipo de apoio para identificar essas

vocações, mas eles é que terão essa tarefa. Outros educadores, outros líderes poderão desenvolver as tendências.

Uma vez os jovens com a vocação e o tipo de negócio identificado, mesmo que de forma ainda não totalmente definida, iriam articular-se com outros jovens do mesmo negócio ou afim. Uma quantidade mínima de jovens com um negócio identificado formaria um NÚCLEO. Esse núcleo passaria a ter uma identificação, um nome, uma proposta de estudo, de estágio, de aprofundamento. Passaria a encontrar-se com tarefas de estudo, de pesquisa, de viagens para aperfeiçoar o conhecimento e a prática do seu negócio. Para esse núcleo o SERTA procurará identificar um líder educador para pensar a formação desse grupo na especificidade do seu núcleo.

Esse líder deve ter um perfil de educador, mesmo que não faça parte dos educadores atuais. Pode ser um empresário da microrregião, pode ser um assessor, pode ser um colaborador, um professor, uma pessoa que tenha envolvimento com o ramo, com o NEGÓCIO. Suponhamos que um núcleo seja de avicultura. O educador, o líder, poderá ser um empresário do setor, desde que se identifique com a proposta e aceite as condições. Ou pode ser um técnico, que entenda do ramo. Esse núcleo, além da formação geral com todos os ADLs, teria algumas atividades de formação específica:

> Estudar e dominar bem o assunto.
> Articular-se com empresários, técnicos, empresas e pesquisas do ramo.
> Visitar e conhecer experiências do ramo.
> Organizar, acompanhar e avaliar estágios.
> Conhecer e dominar programas de informática sobre o assunto.
> Acompanhar revistas especializadas, jornais, eventos, material didático sobre o assunto.
> Articular-se com produtores de insumos, e com outros elos das cadeias produtivas: insumo, produção, beneficiamento, comercialização.
> Articular-se para montar projetos, conseguir financiamento.

> Organizar empresa, associação, cooperativa do ramo.
> Dominar a matemática, a contabilidade específica.
> Aperfeiçoar o manejo.

A LIGAÇÃO COM O CONJUNTO, COM A TEIA DO DESENVOLVIMENTO

Esse núcleo poderá subdividir-se por município, se for o caso. Além dessa organização para dentro do grupo e essa formação específica, as lideranças e os educadores encontram-se e estudam com os outros núcleos. Avaliam, comparam, trocam experiências. Assim, o núcleo de avicultura permanecerá informado e ligado com o núcleo de Comunicação, de Informática, de bovinocultura etc., o que lhe dará a visão de teia, de conjunto do desenvolvimento. Será um grande desafio para os jovens e seus educadores não se compartimentar, não se esfacelar, não se fechar dentro do seu ramo de negócio ou núcleo.

Outra tarefa será de fundamental importância para os participantes dos núcleos e seus educadores: articular e, com o tempo, ir integrando ao núcleo outros adolescentes, que não são dos ADLs. Podem ser irmãos, parentes, amigos, colegas de escola, de bairro ou de sítio. Os ADLs não podem pensar que só eles poderão mudar o entorno e as circunstâncias. Para alcançar esse objetivo, terão de envolver muitos outros jovens. Os negócios podem ser uma oportunidade privilegiada, uma vez que muitos, inclusive, já vivem no ramo.

A formação geral continua durante os dias que os jovens estão no Campo da Sementeira.[41] É uma forma de garantir a unidade, a visão de conjunto, os temas de interesse de todos os núcleos. A formação específica poderá aproveitar mais o tempo dos jovens no município, é

41. Campo da Sementeira é o nome do local onde o SERTA organiza suas ações educativas no município de Glória do Goitá_PE. Fica na área rural.

uma forma de garantir a riqueza da diversidade, das vocações específicas. Essa compreensão de negócio precisaria ser compartilhada com os mais diversos sujeitos sociais da microrregião. É oportuno que se crie verdadeiros mutirões para que os negócios aconteçam e deem certo, que seus produtos possam circular. É uma forma de garantir o marketing, a propaganda, e uma oportunidade para a endogenia microrregional ser assumida pelos diversos atores sociais.

Tal firmeza de propósitos partilhada por muitos sujeitos sociais, liderada pelos jovens protagonistas, garantirá o fortalecimento de um movimento social formado por redes, cadeias produtivas, empresas cooperativadas ou não.

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Texto construído em março de 1995. Deixamos na versão original; pois, como outros, são documentos que contam a história da construção da Educação do Campo. Em 1995, as professoras acompanhadas pelo SERTA já discutiam essas questões quando nem se falava na literatura ainda de Educação do Campo.

Em diversas ocasiões as professoras que adotam a proposta de Educação do Campo têm se perguntado sobre a avaliação. Como é que vai ser? Será diferente? Como ficam a prova e a nota? A questão foi levantada no encontro interestadual de janeiro deste ano, no primeiro encontro do ano em Surubim, e no segundo de Glória de Goitá. Na Bahia tem se discutido muito. Este texto pretende contribuir com o aprofundamento da questão.

O TIPO DE AVALIAÇÃO QUE TEMOS COSTUME DE FAZER

Estamos tão acostumados com provas, testes e notas que terminamos identificando essas coisas com a avaliação da aprendizagem. No entanto, prova, nota, testes são instrumentos e meios de avaliação. São como a madeira e o serrote para os móveis, são meios e instrumentos de se fazer o móvel, mas não se identificam com o móvel. Além desses dois meios e instrumentos, existem vários outros que podem ser usados para fazer o móvel. Na avaliação poderemos usar uma série de meios para realizá-la: a prova, o teste, a nota, o conceito, uma reunião, um debate, um relatório, um encontro, uma observação atenta. Poderemos usar um

ou mais instrumentos e meios. Avaliar a aprendizagem do aluno é um objetivo imediato a ser alcançado. A prova, a nota são instrumentos ou meios usados para medir se o objetivo está sendo ou não alcançado. É bom ter clareza sobre isso para entender o que a proposta de Educação do Campo deseja como avaliação.

AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS

Estamos também acostumados a entender a avaliação da aprendizagem, como sendo a avaliação dos conhecimentos repassados pela professora e consumidos pelos alunos. A avaliação verifica se o aluno consumiu bem o conhecimento que a professora produziu ou repassou para ele. O que é diferente na proposta?

É que a proposta de Educação do Campo insiste em que o aluno não só consuma conhecimentos, e a professora não só repasse, mas que ambos também produzam conhecimentos. Isto é, que o aluno aprenda não só a ler, a escrever e ,quando terminar a quarta série, pare. Mas, que ele aprenda a estudar de tal modo que, terminando a quarta série, mesmo sem frequentar escola formal, ele continue estudando, produzindo conhecimentos, formando opinião, criando ideias novas. Por isso que a proposta estimula a pesquisa, a análise, o debate, a investigação da realidade do aluno e da sua comunidade, para aprender a trabalhar sobre ela. Isto é,produzir conhecimentos.

O que tem mais de diferença na proposta? É que além de aprender os conhecimentos repassados pela professora, e produzidos com a turma de alunos, estes aprendam valores e atitudes. Na página seguinte, veremos um quadro com exemplos do que sejam os valores e as atitudes que queremos construir com alunos, professoras e comunidade. Querendo ou não, de forma consciente ou não, todos nós nos comportamos levando em conta os valores que acreditamos que sejam os melhores. Mesmo sem nunca termos pensado em valores, sem nem sequer conhecermos a palavra, dirigimos as nossas atitudes por eles.

Por exemplo, a pessoa que só pensa em ganhar dinheiro se comporta, tem atitude, como se o dinheiro estivesse acima de tudo, valesse mais do que amizade, respeito, trabalho. Facilmente ela passará por cima dos amigos, dos parentes; pois, para ela, o que interessa mais na vida é ganhar dinheiro, os demais valores não são tão fortes, a ponto de ter outra atitude que não seja em vista de ganhar dinheiro. Na avaliação, dentro da proposta, é importante saber quais são os valores que estão se construindo, e se as atitudes correspondem ou não a esses valores. Queremos saber se a escola é capaz de criar valores além dos que já têm tradicionalmente e os cultiva. Em resumo, além da avaliação dos conhecimentos repassados pela professora, na proposta queremos avaliar os conhecimentos produzidos junto com os alunos e a comunidade, os valores que a escola tentou construir e as atitudes dos alunos e professoras.

OS VALORES QUE QUEREMOS CONSTRUIR E AS ATITUDES QUE QUEREMOS INCENTIVAR

> A iniciativa para buscar solução de problemas, incentivar os alunos a tomarem iniciativas e verificar.
> O valor do trabalho em grupo: incentivar e observar se os alunos conseguem valorizar.
> O hábito de pesquisa como meio de estudo: incentivar e observar se a escola consegue.
> Equilíbrio do meio ambiente: importância deste incentivar o respeito e o conhecimento das leis da natureza, na agricultura, no município.

Verificar até onde conseguem:

> Integração escola/ comunidade: incentivar e verificar se conseguem e até onde.
> Aproveitamento dos recursos locais disponíveis: incentivar e verificar o uso e aproveitamento.

> Importância do resgate da agricultura: incentivar e verificar se conseguem.
> Autoestima do agricultor e seus familiares: incentivar e verificar se conseguem.
> As tradições culturais e a sabedoria dos antigos: incentivar a pesquisa, valorizar e verificar se conseguem.

SUGESTÕES PARA A AVALIAÇÃO

Poderíamos aumentar os exemplos, mas já é possível ter uma ideia do que sejam valores e atitudes. Agora, podemos nos perguntar como fazer a avaliação destes pontos:

1. Dos conhecimentos repassados.
2. Dos conhecimentos produzidos.
3. Dos Valores e Atitudes.

Vamos dar apenas algumas sugestões. O importante é que a professora procure criar suas próprias formas, enriqueça estas e discuta sempre com as companheiras.

1. Aproveite o que de melhor você já aprendeu na escola, nas capacitações que já teve oportunidade de participar sobre avaliação.
2. A questão de usar nota ou não é uma questão cultural, já inculcada na cabeça dos pais, dos alunos, dos diretores e da professora. Não dá para fazer mudanças agora. É bom deixar amadurecer mais a proposta, pois existem pais e mães que, se não virem a nota do seu filho, vão pensar que o menino não foi avaliado, que a professora não cuidou. Algumas diretoras pensam o mesmo.
3. Acrescente, nas notas e conceitos sobre o desempenho dos alunos, as observações que você fez ao longo do mês, ou unidade. Como você observava a capacidade do aluno no trabalho de

equipe, nas iniciativas, nas amizades, no comportamento nos passeios, pesquisas coletivas, nas pesquisas individuais.

4. Acrescente nas avaliações perguntas de caráter também subjetivo, tais como:

- O que você mais gostou da atividade?
- O que você não gostou?
- Que lições você aprendeu do passeio?
- O que você descobriu de novo e importante?
- Como você se comportava em relação à natureza e como se comporta hoje, mudou alguma coisa?
- O que você achou do comportamento dos colegas na atividade (passeio, pesquisa, visita)?
- O que você está achando dessa nova maneira de aprender com pesquisa? O que seus pais acham?

MANEIRAS DE FAZER A AVALIAÇÃO

Primeiro é bom lembrar que, segundo a proposta que aplicamos no Campo, quem aprende não é só o aluno. Pretende-se também que a professora aprenda, e até a própria família e comunidade possam também aprender. E também esses todos ensinam uns aos outros. A escola tradicional só pergunta mais pela aprendizagem do aluno. A proposta de Educação do Campo está interessada em avaliar se a professora e a família também aprenderam. Como avaliar tantos aprendizes e tantos professores?

Além dos meios já tradicionais, a professora pode fazer perguntas para serem respondidas em equipe e apresentadas em plenário. As professoras da escola podem fazer uma reunião para se autoavaliarem, sobre como desempenharam a proposta. Podem fazer por série, com professoras de outra escola. Podem fazer uma reunião com a comunidade para avaliar a integração dela com a escola, se houve, se não, até onde houve, o que faltou, como pensam o próximo semestre ou unidade.

Prezada professora, escreva sua experiência de avaliação com seus alunos, suas colegas, sua escola, sua comunidade. Apresente nas reuniões de avaliação com a sua supervisora. Próximo texto será sobre a adaptação dessa proposta ao município de Chã Grande, que produz de inverno a verão uma agricultura comercial. Aguarde e traga sugestões.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA DENTRO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA QUE O SERTA VEM DESENVOLVENDO

Texto de 1994, diante da primeira oportunidade que o SERTA teve de formar professoras no município de Surubim, o primeiro em Pernambuco que acolheu a proposta do SERTA e selecionou 30 professoras para serem capacitadas. Nesse período o SERTA não trabalhava ainda com a quarta etapa da metodologia que chamamos de Avaliação.

Três etapas que podem ser separadas cronologicamente, uma vindo depois das outras, ou podem ser concomitantes; isto é, enquanto se realiza uma, as outras estão implícitas, estão sendo também realizadas, só que cada momento reforça mais uma etapa do que outra.

A distinção entre uma etapa e outra se dá mais no nível metodológico. Na prática são bastante misturadas. Enquanto se desdobra um tema ou se vivencia, também está se conhecendo e vice-versa.

CONHECER	ANALISAR	TRANSFORMAR
VER	DESDOBRAR	DEVOLVER, AGIR
PESQUISAR	JULGAR	FAZER UM PLANO DE AÇÃO

PRIMEIRA ETAPA
PESQUISAR PARA CONHECER

Levar ,através de diversas atividades, a criança a conhecer o terreno da propriedade de seu pai ou da terra que ele planta, o trabalho que se faz na preparação do plantio, os tipos de solo, a natureza, a história da comunidade, os recursos naturais, os serviços públicos etc. Levar também a professora e a família a olhar de forma mais precisa para essas coisas. Para isso a professora utilizará perguntas, uma ou duas de cada vez sobre estas questões, por exemplo, na primeira unidade sobre:

1. A preparação do terreno para o plantio.
2. Os instrumentos usados para preparar e plantar.
3. O tamanho do terreno preparado ou a preparar.
4. Formas do terreno: ladeira, chã, várzea.
5. Tipos de solo: mais barro ou mais areia.
6. Fertilidade: solo gasto, queimado, com erosão.

SEGUNDA ETAPA
ANALISAR

Desdobrar as respostas que os alunos trazem em suas pesquisas, aprofundando o assunto e, ao mesmo tempo, transformando nos conteúdos das disciplinas.

ANALISAR pode significar computar as respostas, trabalhar os seus dados, devolver para os alunos, fazer debates, discutir opiniões das crianças, dos pais, exprimir e julgar críticas, desenvolver atividades, programar a continuidade, formular novas pesquisas.

ANALISAR pode ser aproveitar a resposta das crianças para, a partir dela, ensinar os conteúdos de português, matemática, estudos sociais e ciências. Porém, é mais do que passar conteúdos disciplinares, é preparar a professora, a família e os alunos para compreenderem a

realidade na qual estão inseridos. Para isso, a professora pode dispor de muitos recursos.

Vejamos alguns lembretes importantes:

1. Valorizar a resposta das crianças de forma individual e coletiva, mesmo que seja incompleta.
2. Nunca deixar só na fase do conhecer, procurar com as crianças analisar, desdobrar; isto é, dar a visão de processo no conhecimento. Elevar o nível de conhecimento do senso comum para uma visão mais elevada, mais universal. A tarefa de casa e a atividade na classe ou fora dela não se encerram nelas mesmas, mas trazem novas formas de conhecimento.
3. Para dar a vivência de processo é sempre bom na classe partir do resultado que as crianças trazem e nas tarefas seguintes dar continuidade a elas.

TERCEIRA ETAPA
DEVOLVER À COMUNIDADE PARA UMA AÇÃO TRANSFORMADORA

Transformar quer dizer que o ensino e a pesquisa não devem ficar só no mundo da escola ou da palavra. Mas devem entrar na vivência dos três sujeitos e atores da aprendizagem (a professora, o aluno, a família). Procura-se conhecer melhor a realidade, procura-se melhorar o nível do conhecimento, é para aprender a transformar melhor a realidade, interferir sobre ela.

Dependendo do tema, pode levar a classe a tomar uma decisão, a realizar uma tarefa, a providenciar uma ajuda à família que não conseguiu terra para plantar ou não teve tempo ainda de preparar o terreno. Pode começar um processo de implantação de hortas, canteiros ou árvores na escola etc. Transformar pode significar AGIR, VIVENCIAR, FAZER UM PLANO DE AÇÃO, FORMULAR NOVAS PESQUISAS etc.

QUE RELAÇÕES DE COOPERAÇÃO SÃO POSSÍVEIS ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA?

Texto preparado para Cadernos do CENPEC, número 6, primeiro semestre de 2009.

O Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA vem desde 1993 tentando aproximar a família da escola e vice-versa. Muita descoberta tem aparecido nessa iniciativa. O objetivo deste texto é partilhar com os leitores as experiências e refletir sobre elas.

UMA RELAÇÃO DE DESCONFIANÇA.

Quando o SERTA insistia na aproximação da escola com as famílias numa proposta de Educação do Campo, encontrava da parte das professoras uma resistência quase instintiva. Era comum a professora dizer que os pais não viriam à escola, não atenderiam ao convite. Por trás dessa desconfiança, estava uma prática antiga da família ser chamada à escola somente em casos de alguma reclamação a respeito do filho ou filha.

Tratava-se de algum comportamento indesejado, que a professora se via sem condição de resolver sozinha, então chamava a família para reclamar, para cobrar, até mesmo para punir o filho. Essa atitude virou uma cultura ,de modo que ser chamado para comparecer na escola já deixava a família de "orelha em pé": "O que houve com meu filho?Qual foi a que ele aprontou dessa vez?". Podia não ser nada disso, podia ser diferente; mas, o pai ou mãe já iam inseguros.

Além disso, no meio rural, muitas mães e pais não têm o domínio das letras, da escrita, da oralidade como a escola tem. Vir discutir algum

assunto na escola é como vir em desvantagem: "As professoras sabem mais, falam melhor, eu lá entendo disso!". Os meios de comunicação, de travar uma conversa, os professores dominam melhor que os pais. Também enxergam a escola como se fosse uma autoridade que os convoca para algum "puxão de orelhas".

Um bilhete da escola vem carregado de cobrança: nota, comportamento, atraso de pagamento, alguma taxa. Exceção para os Dias das Mães e dos Pais. Nesses dias eles vêm com gosto, com prazer, pois sabem que vão ser homenageados, que as atenções se voltam para eles, que a escola prepara alguma surpresa agradável com seus filhos para eles. Há um clima, uma ambiência agradável, favorável à presença e ao encontro.

UM OLHAR MAIS AGUÇADO

No debate com as professoras, o SERTA partia dessa experiência gostosa que é ser convidado para uma festa em sua homenagem. Os pais se aproximam quando percebem que são importantes. Quando sabem o que os espera. Distanciam-se quando desconfiam. Não sabem se vão ser chamados atenção ou se vão ser elogiados. Há três coisas a considerar: a forma de convidar, a finalidade do convite, e o papel que se atribui à família.

A forma do convite

Na proposta de Educação trabalhada pelo SERTA, qual é a forma de convidar? Inicialmente, através de uma ampla mobilização dentro e fora da escola, com os alunos participando da redação do convite, com os alunos informados e preparados para o que vai acontecer no encontro, organizando equipes entre os que conhecem a mesma família para reforçar o convite, ampliando o convite a outras lideranças comunitárias, tais como o agente comunitário de saúde, o dirigente da associação, do sindicato, do clube.

Os estudantes já vão vivenciando outra experiência, convidar a

família já passa a ser um interesse deles e não só da escola. Já se sentem comprometidos com o resultado da mobilização. A professora aproveita as oportunidades para lembrar o dia, a hora,para confirmar com os alunos se já falaram, se os pais já deram a resposta. Tanto os estudantes como as famílias começam a se sentir valorizados já pela forma de operacionalizar o convite, que uns já reforçam para os demais não faltarem.

A finalidade do convite

A escola, se não é, poderia e deveria ser um centro produtor e difusor de conhecimento. Ela pode se propor a esse fim mais do que qualquer outra instituição, pela tradição, pela legitimação, pelo reconhecimento, pela capilaridade e presença nas menores comunidades. Como pelo sistema e rede que se insere. É diária, consagra o mínimo de 4 horas por dia ao estudo, usa avaliação, é progressiva, é financiada para esse fim. Porém é fácil reconhecer que a escola não é a única instituição que produz conhecimento.

Qualquer comunidade humana vive produzindo e necessitando de conhecimento. Se essa comunidade é rural ou urbana, da periferia, se pretende se desenvolver, só vai ser possível se mais conhecimentos forem construídos pelos seus habitantes. Mas não é só de conhecimento que a escola e as comunidades vivem e precisam. Necessitam também de valores, de crenças, como também de novas relações pessoais, institucionais e de produção.

No meio rural e no campo, ou as comunidades incorporam, resgatam, assimilam, constroem novos conhecimentos, valores, relações, ou não saem do patamar que se encontram. Só que, conhecimentos, valores, relações, muita gente que vive nas comunidades já tem de forma social, prática, o suficiente para sobreviver no seu dia a dia. Mas, na cultura se impôs uma convicção de que esse tipo de conhecimento não é importante, nem muito verdadeiro. O conhecimento importante é o científico.

Essa convicção amplia o fosso entre a escola e a comunidade. Na hora que ambos começarem a entender que os conhecimentos são de

diversos tipos e atendem a necessidades diferentes, vão perceber que na comunidade tem quem domine conhecimentos. E que poderiam ensinar na escola, partilhar num ambiente mais legitimado e reconhecido dos conhecimentos que têm. Quando isso acontece, muda radicalmente a relação entre a escola e as famílias.

A escola vai entender que não sabe ensinar a cozinhar, tomar conta de criança, plantar, cuidar dos animais, manejar o roçado e o criatório, fazer cerca, vacinar os animais, fazer uma feira, dividir o dinheiro do mês, tirar empréstimo, vender, organizar uma associação, preparar uma carne de sol, fazer um queijo, uma manteiga. No entanto, são conhecimentos imprescindíveis que uma comunidade rural pode e precisa ter, entre tantos outros.

Esses conhecimentos que são considerados práticos, assimilados pela vivência e pelo trabalho no processo de desenvolvimento, precisam elevar seu patamar, precisam chegar em um nível mais técnico, mais científico; que, por sua vez, precisam ser dominados amplamente pelas pessoas da comunidade, como acontece com a leitura, a escrita, a matemática e a informática.

Se não houver esse avanço, a comunidade não sai do patamar que se encontra. O criatório dos animais vai ficar sempre em um nível precário, pois os jovens que foram para a escola não trouxeram nada para o avanço deles. Os filhos se formam, concluem o ensino básico, e os pais continuam cuidando dos animais do mesmo jeito de quando seus filhos não estavam na escola. Em outras palavras, a escola não trouxe para a família uma contribuição científica, técnica, para melhorar o seu rebanho.

Nem valorizou o que as famílias já têm, nem acrescentou o novo que lhes falta. O pai e a mãe, as lideranças locais estão à margem do processo, como se o papel da escola fosse outra coisa, como se o conhecimento que ela cultiva fosse de outra ordem e natureza, como se fosse para outro público. Os filhos são preparados para abandonar essa família, ir para a cidade, manejar outros conhecimentos, cuidar de outros valores e relações. Essa família está condenada a manter-se no campo,

livro Filosofia da Educacao do Campo.indd 300 05/08/2015 15:45:36

sobreviver só com os conhecimentos já incorporados ao senso comum.

Evidente que, com esse pressuposto, a parceria entre a família e a escola não acontece. Pois, o que está por trás é o resquício alimentado pela cultura de uma relação entre o ignorante e o sabido, onde ambas aceitam os papéis tradicionalmente atribuídos pela sociedade a uma e a outra. Uma domina o saber científico e técnico (e assim mesmo, com muitas reservas); e a outra o saber prático. Ambas estão bem no lugar e no papel que exercem.

O papel que se atribui à escola e à família

Se esses papéis são para permanecer, nem adianta falar de cooperação entre escola e família, porque já está contaminada e viciada. Já vem com "vírus" e pode estragar. Uma já vai se apresentar melhor do que a outra, com mais autoridade de uma sobre a outra, uma avaliando a outra, uma sendo sujeito e outra sendo objeto, uma conduzindo o processo e outra se adaptando. São relações de subordinação, e não de cooperação.

CONSTRUINDO NOVAS RELAÇÕES

As comunidades são como as pessoas, elas precisam evoluir, manter-se e se perpetuar. Para isso, elas se apropriam do patrimônio construído pela sociedade. As formas de apropriação e o nível variam muito de lugar para lugar. Mas, não se pode negar que as comunidades precisam cada vez mais de usar conhecimentos e cultivar valores e relações. Não podemos aceitar a ideia de que o filho chegou à universidade e a propriedade da família não tenha saído do fundamental I. Podemos imaginar então um centro produtor e difusor desses conhecimentos e valores, é a escola interagindo com as famílias. Os alunos participando da construção de conhecimentos úteis para melhorar a sua propriedade e o ganho de sua família, onde o nível de aproveitamento dos recursos da propriedade se amplia à medida em que o filho avança na escola.

Se não acontecer assim, para que serve o conhecimento? Se ele não repercute, se não traz consequência, se não é útil aqui e agora, se não melhora a vida, o meio ambiente, a natureza, os animais, a vegetação, a água, a cidadania, o direito, a política, então, para que serve? Se servir para a vida, a escola passa a exercer a função de um grande laboratório, aberto à participação dos mais diversos autores, atores e agentes sociais: técnicos da saúde, da agricultura, lideranças, pais e mães de alunos.

Torna-se uma "Escola Aberta" não só nos finais de semana, não só com suas instalações, quadra de esporte e laboratório de informática, mas com o seu Projeto Político Pedagógico. Os pais passam a se sentir membros da escola, mesmo que não estejam no EJA, porque interagem diretamente com seus filhos na propriedade. Os professores circulam nas propriedades, e os familiares circulam nas escolas, numa relação de parceria, de intercâmbio, de troca de conhecimentos, experiências.

A escola passa a pulsar com as demandas e necessidades da comunidade e vice-versa. Estou escrevendo este artigo na mesma semana que estão passando pelas minhas mãos alguns projetos dos municípios para concorrer ao Selo Unicef. É gratificante perceber que as escolas vivenciaram, experimentaram o sabor de uma escola pulsando com a comunidade. Seu desafio vai ser incorporar essa oportunidade ao dia a dia da escola, como Projeto Político Pedagógico e não só para concorrer ao selo.

CONCLUINDO

Escolas com essa relação com a comunidade existem, têm nome e endereço. As que usam a PEADS – Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável, criada pelo Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA. Dez dessas escolas no estado de Pernambuco estão vivenciando um processo de formação e capacitação, no qual participam familiares, gestores, educadores e alunos, e todos se envolvem nas práticas e conhecimentos úteis para as famílias.

Pais e mães foram convocados a participar pelas suas qualidades, seus valores e seus saberes. As relações com a escola não são mais as mesmas; em casa, a relação com os filhos que estudam mudou, discutem e fazem juntos as ações discutidas na escola e na propriedade.

BIBLIOGRAFIA

MOURA, Abdalaziz de. "Princípios e Fundamentos do Programa Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável, um programa que revoluciona o papel da escola diante das pessoas, da sociedade e do mundo". Segunda Edição, Recife, 2003.

MOURA, Abdalaziz de, VICENTE, Ilza André, SILVA, Socorro, MARIA, Iramaí (org.) "Múltiplos Olhares de uma Caminhada Pedagógica: O Programa Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – PEADS". Recife, 2006.

MOC, SERTA, UEFS. " Educação Rural, Sustentabilidade do Campo". Feira de Santana, BA – 2003.

CEE e MEC. "Diretrizes Curriculares para a Educação Básica nas Escolas do Campo". BSB, 2002.

DAMASCENO, Maria Nobre. "A Construção do Saber Social pelo Camponês na sua Prática Produtiva e Política. In Sociedade Civil e Educação". Campinas, Papirus, 1991. p.35-56.

APRESENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE MONITORAMENTO NA PEADS

No encontro dos territórios, foram construídos quatro instrumentos de monitoramento para as coordenações pedagógicas, professoras/es das escolas, alunos e familiares. Foram considerados como um salto de qualidade para o movimento da Educação do Campo, através da PEADS. Vieram atender lacunas sentidas nos municípios. Era difícil para a/o professora/or, educadora/or, aluno e comunidades verificarem se estavam no melhor caminho ou não. Não se dispunha de um instrumento, uma ferramenta para monitorar o seu procedimento.

Agora, todos e todas vão dispor não só de um, mas de três. Alguns serão mais úteis para as/os educadoras/es de sala de aula, outros mais para as coordenações pedagógicas, o segundo mais para a comunidade. Vejamos uma pequena apresentação sobre o objetivo de cada um e como usar de forma mais eficiente possível.

INSTRUMENTO 01
MONITORAMENTO SOBRE A METODOLOGIA DA PEADS

Se a/o professora/or quiser saber se está conseguindo desenvolver a metodologia da PEADS da melhor forma, tem como verificar. O instrumento sugere que se analise cada linha da tabela e se pergunte como está nesse item. Se você já iniciou, se já deu alguns passos na metodologia, mas encontra-se ainda em dúvida, sentindo-se inseguro, você vai se dar um conceito, uma nota. Ninguém melhor do que você para se autoavaliar, auto-observar, verificar-se. De acordo com o que você se autoavaliar, você marca uma das três colunas. Uma representa o Desempenho Não Construído – DNC, outra representa o Desempenho Em Construção – DEC e outra, Desempenho Construído DC.

Essa autoavaliação, você pode fazer individualmente, dando tempo a si mesmo para pensar, mas pode e é bom conversar com a/o colega, aproveitar o tempo que tiver, pode e é aconselhável pedir a opinião de seus alunos e de lideranças da comunidade. Melhor será se você tiver tempo apropriado, marcado com as/os colegas para se autoavaliar, ter um dia no mês ou no bimestre para verificarem juntas/os. Se houver evolução de uma coluna para outra, você já preenche as colunas diferentes. Se houver involução também.

Fazendo assim, você vai se autodirigindo, percebendo em que deve melhorar, em que está forte, em que está fraca/o, e uma colega/o vai apoiando a/o outra/o. Monitorar-se é perguntar, verificar se o percurso, se os prazos, se as responsabilidades, estão indo bem, se é preciso corrigir a rota, enquanto a ação está sendo realizada.

Convém usar durante a ação, para dar tempo melhorar antes de concluir. A avaliação é perguntar por essas mesmas coisas e outras, porém depois de uma ação ou uma etapa já concluída.

Mas não para por aí a utilidade desse instrumento. Outras pessoas, além de você, vão verificar, observar o seu desempenho. Vão olhar pelo mesmo instrumento que você olhou, mas vão olhar de lugares e posições diferentes da sua. Já não é você mesma/o, já não se trata de autoavaliação ou auto-observação. E sim de heteroavaliação. A palavra "hétero" vem do grego e significa de outro. Há pessoas da comunidade que vão opinar, estudantes e familiares. Mas há também pessoas de fora da comunidade e da escola que vão olhar de forma mais sistemática. Quem serão?

Será a/o coordenadora/or pedagógica/o com a tarefa de olhar um conjunto de educadoras/es, e responde pelo conjunto da PEADS no município. Com esse instrumento a/o coordenadora/or pedagógica/o vai ter uma ideia sobre o quanto e o como anda a vivência da metodologia e os resultados no município. Pode acontecer que você ache que está numa coluna, e ela/ele ache que é outra e vice-versa. Não tem problema nenhum se o olhar for diferente. Você tem o parâmetro localizado, ela/ele tem um parâmetro que passa pelo conjunto do município.

Se a coluna escolhida para o conceito for diferente entre a auto e heteroavaliação, não é para ninguém se chatear por isso, ficar magoado/a. Será a oportunidade de aprofundar ainda mais a observação, de conversar mais sobre a apreciação que uma pessoa fez diferente da outra. O instrumento é um meio, uma ferramenta, não é o fim. O fim é a aprendizagem, a felicidade, o desenvolvimento das pessoas.

INSTRUMENTO 02
MONITORAMENTO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO LOCAL

O segundo instrumento, a/o professora/or vai usar para verificar se a escola e as comunidades do entorno estão conseguindo se organizar, estruturar-se, consolidar-se. E o procedimento é o mesmo do primeiro. A professora se autoavalia, e a coordenação faz a heteroavaliação. A/o professora/or cuida das comunidades locais e a/o coordenadora/or olha para o distrito e o município, o conjunto. Esses pontos de vista se completam, enriquecem-se, e mesmo quando diferentes, ampliam a apreciação que cada autor/a faz.

Estudantes, familiares e lideranças devem também usar esse instrumento. Ideal será ter momentos a cada mês ou dois meses para se auto-observarem. Como é uma auto-observação de ações de vários autores, eles devem responder em um encontro com esse fim. Será o momento privilegiado de a comunidade olhar para si mesma, apropriar-se da PEADS, da metodologia e dos seus princípios, e de avançar na sua organização.

Portanto, esse instrumento pode ser útil à comunidade local (professoras/es, estudantes, famílias, lideranças), às/aos professoras/es entre si, na escola, e à coordenação pedagógica do município, como também à equipe de formadores/as que colaboram com a formação continuada das/dos professoras/es.

INSTRUMENTO 03
ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Quem vai fazer a autoavaliação com esse instrumento é a coordenação pedagógica. Esta vai fazer como as/os professoras/es nos instrumentos 01 e 02. Mas quem vai fazer a heteroavaliação serão as/os professoras/es do município e a equipe de formadores que ajudam na formação continuada das/dos professoras/es. O monitoramento e a avaliação na PEADS são um eterno fluxo e refluxo que vai da comunidade local à organização estadual, e desta à comunidade local; como o sangue no corpo humano, que vai do coração até as pontas dos dedos e destes retorna ao coração.

Monitoramento e avaliação não correm somente numa direção, de cima para baixo, do centro para a periferia, do superior para o subordinado. Vão também na direção inversa, das pessoas da comunidade, mães, pais, crianças, jovens, adolescentes da menor e mais distante localidade para a escola, desta para a coordenação, desta para a gestão municipal, desta para a organização territorial e estadual.

Essa é uma das originalidades da PEADS, que reverte o paradigma autoritário, hierárquico, tão comum nas relações com as pessoas subordinadas. São comuns, no paradigma tradicional, as decisões tomadas nos escalões superiores chegarem para serem executadas pelos que estão na dimensão local. Facilmente reduz o executor à mera mão de obra, como se ele tivesse apenas que executar. A PEADS propõe que todos os autores, agentes e atores sejam também "cabeça de obra"; isto é, que pensem, que contribuam intelectualmente sobre o que tem que se fazer.

INSTRUMENTO DE MONITORAMENTO 01 APLICAÇÃO E APROPRIAÇÃO DA METODOLOGIA DA PEADS				
	PONTOS A SEREM VERIFICADOS	**1**	**2**	**3**
1	**REALIZAÇÃO DE PESQUISA COM OS ESTUDANTES**			
	Sensibilização, motivação e preparação para realizar pesquisa			
	Realização de pesquisas			
	Aceitação por parte das famílias e comunidade da realização da pesquisa			
	Aceitação por parte dos alunos e alunas na realização da pesquisa			
	Qualidade e quantidade das respostas efetivamente trazidas pelos estudantes			
	Arrumação dos dados da pesquisa			
2	**DESDOBRAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS NAS DISCIPLINAS**			
	Debate e aprofundamento dos conteúdos descobertos na pesquisa			
	Desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos das áreas de conhecimento			
	Aprendizagem de novos valores, crenças, atitudes, posturas, relações			
	Construção de produtos de conhecimento (texto, gráfico, planilha, poesia, música, notícia, conto, documento...)			
	Aprimoramento dos produtos de conhecimento			
3	**DEVOLUÇÃO DOS DADOS DESCOBERTOS PARA PROVOCAR AÇÕES CONCRETAS**			
	Preparação e mobilização para realizar a devolução			
	Realização da devolução			
	Participação e interesse das famílias, comunidade, convidados			
	Encaminhamento de ações na escola			
	Encaminhamento de ações na comunidade			

INSTRUMENTO DE MONITORAMENTO 01 APLICAÇÃO E APROPRIAÇÃO DA METODOLOGIA DA PEADS				
	PONTOS A SEREM VERIFICADOS	**1**	**2**	**3**
4	AVALIAÇÃO DOS CONTEÚDOS E PROCESSOS			
	Autoavaliação das/dos professoras/es, coordenadoras/es, funcionárias/os			
	Autoavaliação dos alunos e alunas			
	Autoavaliação das famílias, lideranças e comunidades			
	Heteroavaliação dos alunos feita pelas professoras			
	Heteroavaliação das/dos professoras/es feita pelos alunos			
	RETOMADA DE NOVO CICLO DA METODOLOGIA			
	Seleção de um novo tema para fazer pesquisa ou que seja continuidade do anterior			
	Preparação das perguntas da nova pesquisa com as professoras da mesma escola ou setor			
	Reinício do ciclo da metodologia			

1. DNC - Desempenho Não Construído
2. DEC - Desempenho Em Construção
3. DC - Desempenho Construído

Nome da pessoa que usou esse instrumento: .....

Período em que usou .....

Observações .....

INSTRUMENTO DE MONITORAMENTO 02 ORGANIZAÇAO DO NÚCLEO LOCAL DA ESCOLA E COMUNIDADE				
	PONTOS A SEREM VERIFICADOS	**DC**	**DEC**	**DNC**
1	**PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NAS INICIATIVAS DA ESCOLA**			
	Famílias aceitaram bem, acolheram a ideia da pesquisa			
	Famílias perceberam que a pesquisa trouxe inovação em relação às tarefas escolares tradicionais			
	Famílias conheceram mais as/os professoras/es e a escola do que conheciam antes da PEADS			
	Professores/as e escola conheceram mais as famílias do que conheciam antes da PEADS			
	Famílias começaram a perceber mais desenvoltura dos/das filhos/as na comunicação			
	Famílias deram depoimento para a professora do desempenho dos alunos			
2	PARTICIPAÇÃO NOS ENCONTROS DE DEVOLUÇÃO PARA A AÇÃO			
	Nível de comparecimento das mães na reunião de devolução			
	Nível de comparecimento dos pais na reunião de devolução			
	Nível de participação de convidados e lideranças locais na reunião de devolução			
	Nível de interesse revelado nos debates, nas perguntas e depoimentos das famílias			
	Sentimento de autoestima dos familiares pelo desempenho dos/das filhos/as			

INSTRUMENTO DE MONITORAMENTO 02 ORGANIZAÇAO DO NÚCLEO LOCAL DA ESCOLA E COMUNIDADE				
	PONTOS A SEREM VERIFICADOS	**DC**	**DEC**	**DNC**
3	PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO			
	Os/as alunos/as estão levando conhecimento da escola para as famílias			
	Os/as alunos/as estão trazendo conhecimento das famílias para a escola			
	Os/as alunos/as estão participando de ações concretas na escola			
	Os/as alunos/as estão participando de ações concretas na comunidade			
	A escola continua mobilizando as famílias, a comunidade com novos conhecimentos e relações			
4	AÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA COMUNIDADE			
	As ações iniciadas conseguem ser concluídas			
	As ações concluídas conseguem ter continuidade ou desdobramento em outras			
	Na(s) comunidade(s) existe algum tipo de associação			
	Os estudantes têm algum tipo de participação nas reuniões e ações da comunidade			
	A comunidade tem a presença do sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras rurais			
	Tem algum grupo de jovem organizado com reuniões marcadas com dia fixo			
	Tem algum grupo artístico e cultural que se apresenta dentro e fora da comunidade			
	Tem grupos esportivos que disputam com times e atletas de fora			
	Tem presença de igrejas			

INSTRUMENTO DE MONITORAMENTO 02 ORGANIZAÇAO DO NÚCLEO LOCAL DA ESCOLA E COMUNIDADE				
	PONTOS A SEREM VERIFICADOS	**DC**	**DEC**	**DNC**
5	AÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA			
	A escola conta com Conselho Escolar formado oficialmente			
	Esse Conselho se reúne periodicamente			
	Os estudantes participam desse Conselho ou discussões sobre os assuntos do Conselho			
	As famílias conseguem participar, dar opinião, assumir responsabilidades			
	As famílias participam de mutirões para manutenção e reforma da escola			
6	IMPACTO DA ESCOLA NA VIDA DA COMUNIDADE			
	A escola já construiu com a comunidade a história do lugar			
	Essa história está documentada (texto, foto, livro, desenho, vídeo, relatos, cordel...)			
	Conhecimentos e ações têm tido impacto positivo no meio ambiente			
	Conhecimentos e ações têm tido impacto positivo sobre o trabalho e renda			
	Conhecimentos e ações têm tido impacto positivo sobre a saúde das pessoas			
	Já se pode dizer que nessa comunidade tem um núcleo local da Educação do Campo			
	Esse núcleo tem intercâmbio com outras comunidades e escolas			
	Familiares e alunos participaram de algum encontro de capacitação			

1. DNC - Desempenho Não Construído
2. DEC - Desempenho Em Construção
3. DC - Desempenho Construído

Nome da pessoa que usou esse instrumento:.....

Período em que usou.....

Observações.....

	INSTRUMENTO DE MONITORAMENTO 03 ORGANIZAÇAO E FUNCIONAMENTO DA COORDENAÇAO PEDAGÓGICA			
	PONTOS PARA SEREM VERIFICADOS	**DC**	**DEC**	**DNC**
1	AMBIÊNCIA DE TRABALHO			
	Apoio da/do secretária/o e diretora/or de ensino			
	Espaço físico para reunião de estudo, planejamento e avaliação			
	Tempo para essas reuniões			
	Ritmo e periodicidade adequada para as reuniões			
	Transporte na medida do planejado			
2	MONITORAMENTO ÀS PROFESSORAS, ESCOLAS E COMUNIDADE			
	Há planejamento para o monitoramento			
	O planejamento é avaliado se foi cumprido e no tempo previsto			
	Há alguma distribuição de responsabilidades por área geográfica, modalidade, disciplinas			
	Há registros escritos da própria coordenação			
	Há algum outro tipo de registro, se há , atende às necessidades do monitoramento			
3	FORMAÇAO CONTINUADA POR PARTE DA COORDENAÇAO MUNICIPAL			
	As dúvidas e dificuldades encontradas são discutidas na coordenação			
	A reflexão sobre as dúvidas é levada de volta e devolvida às professoras e escolas			
	Há reuniões mensais ou quinzenais com as/os professoras/es			
	Há grupos de autoestudo nas escolas ou em algum conjunto de escola ou distrito			
	Há material pedagógico e didático alimentando os grupos de autoestudo			

INSTRUMENTO DE MONITORAMENTO 03 ORGANIZAÇAO E FUNCIONAMENTO DA COORDENAÇAO PEDAGÓGICA				
	PONTOS PARA SEREM VERIFICADOS	DC	DEC	DNC
4	FORMAÇAO CONTINUADA POR PARTE DO SERTA			
	Comparecimento das/dos professoras/es			
	Comparecimento das/dos diretoras/es e coordenadoras/es da escola			
	Comparecimento da coordenação e direção da Secretaria de Educação e Ação Social			
	Comparecimento das/dos monitoras/es do PETI			
	Estudo dos módulos e continuidade			
	Iniciativas para recuperar o aprendizado quando pessoas não compareceram			
5	MONITORAMENTO PELO SERTA À COORDENAÇAO PEDAGÓGICA LOCAL			
	Realização mensal ou periodicidade planejada			
	Nível de aprofundamento das questões apresentadas pelas/ pelos coordenadoras/es			
	Registros das/dos formadoras/es e das/dos coordenadoras/es			
	Nível de planejamento, avaliação e replanejamento			
	Autoavaliação das/dos formadoras/es e das/dos coordenadoras/es sobre o monitoramento			
6	PRODUÇÃO DE MATERIAL			
	Conhecimento pela coordenação do livro “Princípios e Fundamentos da PEADS ”			
	Conhecimento pela coordenação do livro “Múltiplos olhares...”			
	Apropriação e domínio das idéias dos livros e textos			
	Conhecimento dos cadernos de textos			
	Domínio da metodologia em geral e dos seus princípios			
	Produção de material e registros da coordenação pedagógica sobre a PEADS no município			

INSTRUMENTO DE MONITORAMENTO 03 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA COORDENAÇAO PEDAGÓGICA				
	PONTOS PARA SEREM VERIFICADOS	**DC**	**DEC**	**DNC**
7	EVOLUÇÃO DAS ESCOLAS E COMUNIDADES			
	Presença e funcionamento de grupos de autoestudo no município			
	Presença e organização de núcleos locais de Educação do Campo			
	Presença e organização de núcleos regionais ou distritais de Educação do Campo			
	Presença e funcionamento de Conselhos Escolares Formais			

1. DNC - Desempenho Não Construído
2. DEC - Desempenho Em Construção
3. DC - Desempenho Construído

Nome da pessoa que usou esse instrumento:.....

Período em que usou.....

Observações.....

O MASSACRE DOS ESTUDANTES NO RIO DE JANEIRO E A PEADS

Ontem, dia 7 de abril de 2011, enquanto se encerrava a II Jornada Pedagógica de Educação do Campo, realizada no SERTA, no campus de Glória do Goitá, com mais de 370 professoras, coordenadoras de escola, de secretarias municipais de Educação, o país foi surpreendido com o massacre dos adolescentes da Escola Municipal do Realengo, Rio de Janeiro. Fato que todos pensávamos que acontecia só nos Estados Unidos, agora acontece aqui. A imprensa nacional durante todo o dia de hoje deu cobertura ao fato, e tudo indica que por um bom tempo ainda ocupar-se-á desse fato. Qualquer pessoa por menor sensibilidade que tenha chocou-se com o crime e suas características.

Todas as vezes que violências acontecem nas escolas, a grita das famílias, das educadoras, das autoridades é por condições de segurança nas escolas. Os parentes das vítimas reivindicam e a população faz coro por mais presença de polícia, mais câmera de filmagens, mais controle dos que entram e dos que saem. Enfim, por condições físicas das e nas escolas, por recursos que chegam de fora para as escolas, por recursos que dependem da decisão de gestores públicos, que não são os da escola.

Seguem o mesmo padrão das carências da saúde, da pobreza, das questões sociais e financeiras: uma vez o diagnóstico feito, precisa da intervenção de quem está fora, do governo, do dinheiro, do médico, do laboratório, da assistência social e técnica. Ao diagnosticado, seja o indivíduo, seja a comunidade, seja um território, resta esperar a decisão de outros, a boa vontade de outros, enfrentar as exigências da burocracia, para receber o tratamento ou a superação do problema.

Este texto pretende construir outra lógica, outra saída diante dos absurdos da violência, sem negar a importância desses elementos que já são reivindicados pelas vítimas e pela opinião pública. Pretende revelar outros caminhos, outras formas de superação dos problemas, outras pistas que estão ao alcance dos alunos, das educadoras, da gestão das

escolas e das famílias, de quem está dentro e envolvido. Caminhos esses que são mais estruturadores, permanentes, autônomos e dentro da governabilidade dos próprios envolvidos.

São caminhos traçados pelos mais de 370 participantes da jornada, apresentados como propostas através dos relatores dos grupos de trabalho, na mesma hora em que o massacre acontecia. Vamos significar esses fatos como aprendizagem para repensar a educação, iluminados pelas luzes que a PEADS acende em um momento desses. A PEADS é a Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável, criada pelo SERTA e aplicada nas escolas públicas do campo, em municípios de PE, AL, PB e BA.

FAZER DA TRAGÉDIA UMA OPORTUNIDADE PARA CRIAR O NOVO

Se uma professora ou escola aplicar a PEADS nas áreas metropolitanas verá logo que a violência, ou seu antídoto, a paz, é um tema privilegiado para se tornar objeto de pesquisa pela comunidade escolar. Pesquisa que pode ser feita junto aos próprios alunos, nas famílias, nos bairros, nos setores e segmentos sociais diferentes; como pode ser pesquisa bibliográfica nos livros, jornais e revistas, na TV, na internet. Inúmeros dados estatísticos apareceriam. Nenhum aluno, do ensino infantil ao universitário, ficaria sem fontes de pesquisa primária e secundária.

Essa é a primeira evidência que aparece para quem aplica a metodologia. A violência seria objeto de pesquisa; portanto, de construção de conhecimento pelas diversas turmas de sala de aula. Poder-se-ia construir uma ou várias Fichas Pedagógicas com o tema, tal é a quantidade de aspectos que envolve. E poderia fazer fichas para diversas modalidades (Ensino Infantil, primeiros anos do Ensino Fundamental, anos finais, Ensino Médio, Profissional, EJA, Ensino Universitário). A primeira parte é um roteiro para pesquisa: por exemplo, perguntas quantitativas que podem ser respondidas pelas famílias ou outros sujeitos sociais.

1. Alguém em sua família já foi vítima de assalto? Quantos?
2. Na sua rua, você conhece pessoas que já sofreram assalto? Quantas?
3. Na sua turma (ou escola) há alunos que foram vítimas de violência familiar ou de outras formas?
4. Na sua comunidade já aconteceu fatos de violência policial? Quantos?
5. Você tem conhecimento de casos de violência sexual na sua comunidade ou bairro?
6. Em sua família, alguém já deixou de fazer algo agradável e saudável com medo da violência? Quantas pessoas? Quantas vezes aconteceram?
7. Você conhece pessoalmente pessoas que sofreram violência por conta do tráfico de drogas?

Essas perguntas são apenas uma ilustração, podem ter muito mais, podem ser mais desdobradas. Queremos dizer que assunto não falta para uma primeira abordagem do tema pelos alunos. O ideal, segundo a metodologia da PEADS , é que nesse primeiro momento ou primeira etapa da metodologia as perguntas sejam quantitativas, observáveis, mensuráveis. Não devem ser perguntas de opinião, de apontar causas ou consequências da violência. Perguntas dessa natureza serão formuladas na segunda etapa da metodologia.

As pesquisas podem ser feitas através de diversas dinâmicas , técnicas (questionário fechado, aberto, entrevista livre, grupo focal, história de vida) e maneiras. Pode fazer uma pergunta de cada vez e trazer para a sala de aula, ou pode fazer o conjunto de perguntas e trazer as respostas do conjunto para a sala de aula. Pode fazer só nas residências dos alunos, sobretudo, na educação infantil e primeiros anos, como pode fazer numa rua inteira, ou pode fazer com um segmento específico (jovens, mulheres), ou num setor geográfico determinado.

Uma vez que os alunos estejam motivados, as professoras tenham planejado, os alunos tenham feito as pesquisas, os envolvidos na

pesquisa começarão a fazer muitas perguntas. O que a escola pretende com essa pesquisa, com esses assuntos? Por que será que resolveu estudar essa temática para levar para a sala de aula? Os alunos também se perguntarão, como as professoras também vão estranhar esse tipo de abordagem do tema. Mas, com esse sinal, a escola estará dizendo para todos que essa questão é importante e precisa ser objeto de conhecimento dos alunos , das famílias, e da ação de todos.

O QUE FAZER COM OS RESULTADOS DA PESQUISA

Fazer pesquisa desse porte com outros atores sociais não é uma pura técnica de aprendizagem. É muito mais que uma didática. É uma filosofia. Isto é, faz-se pesquisa, porque se acredita que os alunos e a comunidade são capazes de produzir conhecimento. Porque se acredita que todas as pessoas têm um conhecimento prévio, uma vivência com o problema, porque as pessoas não são tábula rasa, nem a escola tem tudo sozinha para ensinar. Porque se acredita que a escola precisa construir conhecimentos sobre a realidade. Porque se acredita que as pessoas podem transformar a realidade e para isso precisam conhecer bem, com os instrumentos adequados de produção de conhecimento.

Com as respostas dessas ou de outras perguntas, as professoras poderão desdobrar os dados através do ensino da matemática, linguagem, leitura, escrita, geografia, história, ciências sociais e naturais, cidadania e direito. Aqui caberia a formulação de novas perguntas, dessa vez, podendo conter elementos qualitativos, opiniões de autores, pesquisadores, estudiosos, como de pessoas do bairro, busca na internet, nas delegacias, e, sobretudo, dos próprios alunos que podem fazer trabalho de grupo, textos, poesias, músicas, paródias, desenhos, planilhas, gráficos e, assim, construir produtos de conhecimentos.

Não vou detalhar no momento, remeto aos textos do meu blog mouraserta@blogspot.com ou do site www.serta.org.br que já contêm 100 textos sobre essas questões. Esse é o centésimo primeiro. O leitor

pode ler os textos sobre as Fichas Pedagógicas, mesmo sobre outras temáticas, essas fichas são ilustrativas para desenvolver outras temáticas. Há uma infinidade de sugestões de técnicas e dinâmicas para elevar o patamar da discussão com os alunos, articulando sempre com as disciplinas ensinadas na série.

CULMINANDO OS CONHECIMENTOS PRODUZIDOS

Estudo dentro dessa metodologia pode durar um bimestre, um semestre ou mesmo um ano, pois podem desdobrar-se em outros subtemas, como podem se distribuir por modalidades, turnos ou séries. Um grupo aprofunda a violência do crime, outro a violência doméstica, outro a violência do trânsito, outro a violência sexual, outro a violência do tráfico de drogas, outro a violência da fome, outro a violência contra a natureza e o meio ambiente etc. Ou podem aprofundar resultados nas crianças, ou os impactos na saúde, na educação, no lazer.

Em qualquer direção, os alunos podem elevar o nível de conhecimento dos problemas identificados. O mesmo que dissemos com a primeira etapa da pesquisa, pode-se dizer com a segunda. Não se trata de uma mera didática para facilitar a aprendizagem, trata-se de uma metodologia, de uma filosofia, que considera o conhecimento como um valor a serviço das pessoas e das comunidades, que considera a aprendizagem como uma construção pessoal e ao mesmo tempo grupal e coletiva. E os alunos devem entender e comprovar essas crenças e valores.

APRESENTANDO EM FORMA DE DEVOLUÇÃO PARA AS FAMÍLIAS OS DADOS DA PESQUISA

Os alunos devem ter a oportunidade de comprovar para si mesmos, para as educadoras e gestoras de suas escolas que aprenderam com essa metodologia, com essas dinâmicas. Inclusive, é oportuno que usem

outras linguagens para verificar se de fato apropriaram-se dos conhecimentos, das alternativas e pistas para a solução dos problemas. Para essa tarefa a metodologia sugere que os alunos usem recursos culturais, artísticos, visuais, sonoros, para apresentar às famílias e comunidade o que foram capazes de construir com as pesquisas que aplicaram.

Para esse momento, a escola prepara uma grande assembleia, na qual cada aluno compromete-se em convidar seus parentes e vizinhos para participar. Prepara o ambiente, o clima para acolher as pessoas é parecido com uma Feira de Ciências, porém com outra lógica. A lógica é para o aluno mostrar o envolvimento do tema com a vida da comunidade que foi pesquisada e convocar os presentes a uma ação concreta para minimizar ou resolver os problemas, a partir dos novos conhecimentos produzidos pelos alunos, com a pesquisa feita na comunidade e o desdobramento na escola.

A lógica, portanto, é provocar uma ação grupal e coletiva frente às descobertas dos estudos. O campo nesse caso é amplo, pois pode ser uma ação dos alunos dentro da escola, pode ser uma ação fora da escola, pode ser uma ação que exija envolvimento de autoridades e serviços públicos, e daí podem nascer iniciativas, comissões, equipes de trabalho e toda uma mobilização em que a escola lidera, através da sua missão específica: formar as pessoas a partir da construção de conhecimentos.

Portanto, a Escola não está fazendo algo estranho à sua missão, muito pelo contrário, está aprofundando sua missão. Está ampliando em muito o que se produz em sala de aula, está valorizando seus alunos à medida que eles se apresentam à comunidade mostrando do quanto foram capazes e provocando uma ação diante dos problemas. Com essa provocação, a partir de um conhecimento novo que pode tornar-se além de novo inovador, parceiros de diversos segmentos vão surgir, inclusive, já no desdobramento da temática, a escola pode convidar pessoas para irem às suas salas de aula, como as salas de aula irem onde elas estão.

A professora Maria José Tavares, conhecida como Liinha, no município de Vicência – PE, levou sua turma de ensino médio a visitar a cadeia local para conhecer, entrevistar os presos, documentar com fotos

a visita, entrevistar o agente responsável pela guarda. O depoimento dos presos provocou nos alunos sentimentos fortíssimos que foram desdobrados em sala de aula. Outros segmentos vão ainda ser visitados, como o Ministério Público, o fórum, o juiz da comarca. São alunos de uma escola pública estadual.

Outras professoras e turmas por conta de uma ação tão inusitada já despertaram a curiosidade pelos resultados desse estudo e já querem partilhar entre si. As pessoas e instituições, que estão sabendo, já querem contribuir com algo que está sendo gestado. Tudo porque a professora aprendeu e dominou essa metodologia nas escolas do campo e atualmente, ensinando na cidade , em escola estadual, começou a usar a mesma metodologia.

E DEPOIS, O QUE FICA...

Evidente que um processo desses que envolve tantas pessoas necessita de um momento especial para avaliar. Para a avaliação sugerimos muitas técnicas e dinâmicas que podem ser encontradas nesse mesmo blog. Cada autor, agente e ator do processo, autoavalia-se fazendo sua autocrítica e faz a heteroavaliação da participação dos demais autores. Não só os alunos são avaliados pelos seus professores, como tradicionalmente acontece, como também os professores são avaliados por eles, e assim com todos os participantes.

CONCLUINDO

Essa metodologia vem sendo desenvolvida há 19 anos por escolas do campo em PE, PB, AL e BA. Começou com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Mas hoje já é aplicada em todas as modalidades de ensino, inclusive no ensino superior e também na cidade. A Jornada

Pedagógica realizada entre 5 e 7 de abril, dia do massacre, foi uma troca de experiências entre essas modalidades e a construção de propostas para melhorar. Houve uma demanda para que essa metodologia não ficasse só no campo, mas viesse para iluminar a educação nas cidades. Talvez possa ser uma ótima oportunidade.

Gravatá – PE, 8 de abril de 2011.

livro Filosofia da Educacao do Campo.indd 323 05/08/2015 15:45:38

SUGESTÕES PARA PREPARAÇÃO DE FICHAS PEDAGÓGICAS

Texto de fevereiro de 1996. A FICHA PEDAGÓGICA é um instrumento didático muito usado na PEADS – Proposta Pedagógica de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável. No meu Livro anterior constam três – Censo Populacional, Censo Ambiental e Censo Agropecuário.

Você professora ou supervisora, que está aplicando a PROPOSTA EDUCACIONAL DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - PEADS, já deve estar acostumada com o que chamamos de FICHA PEDAGÓGICA. São roteiros para ajudar na preparação das aulas, distribuídos com os três aspectos da metodologia: Conhecer (pesquisar, ver), Analisar (devolver, aprofundar, desenvolver) e Transformar (agir, fazer um plano de ação, vivenciar, interiorizar os conhecimentos). O que segue agora são algumas sugestões para avançar mais no ano de 96.[42]

O QUE É IMPORTANTE COMO PONTO DE PARTIDA?

É bom saber que a metodologia não é a mesma das técnicas e dinâmicas que se usa para animar os alunos, para pesquisar, para analisar, para transformar. As técnicas são mil e uma, podem ser usadas de mil maneiras e fazem parte da PEADS, de acordo com cada situação, cada turma, cada professora. Cada professora pode escolher as dinâmicas e técnicas que queira usar com seus alunos.

42. A partir de 1997 o SERTA acrescentou a essa proposta uma quarta etapa da metodologia, que é a de Avaliação.

A PEADS privilegia algumas dinâmicas, como o texto, o debate, a pesquisa, a ação extraclasse, o trabalho de grupo, o canto etc. Mas, em relação às técnicas, podemos dizer que a PEADS não se diferencia muito de outras propostas de educação. Existe proposta que usa até técnicas melhores, com mais recurso artístico ou sonoro, com mais cores, mais papel. Nesse sentido, a PEADS se assemelha a outras propostas.

Porém a metodologia da PEADS é diferente, é específica, é o que distingue de muitas outras propostas. A ela estão subordinadas as técnicas, dinâmicas e atividades. Estas são escolhidas de forma que possam facilitar o desenvolvimento da PEADS. Estamos dizendo isso, porque algumas professoras misturam ou confundem algumas técnicas usadas, sobretudo a pesquisa, com a proposta. Pensam que, fazendo pesquisa, estão aplicando a proposta. Podem fazer pesquisas, mas não é só pela pesquisa que a professora pode afirmar que usa a PEADS. O importante para compreender agora, no começo do ano, é que tem pesquisa que esbarra nela mesma; isto é, a professora passou, conversou um pouco na classe e depois ficou para lá, como tantos outros textos e leituras da escola tradicional. Essa pesquisa, assim, não deslanchou um processo de continuidade, de desenvolvimento, de crescimento na produção do conhecimento, na aprendizagem. É o caso da professora perguntar simplesmente quem já preparou o terreno, dar uma aulinha sobre as respostas dos alunos e depois continuar com outra questão que não tem nada a ver com essa. Quando for preparar a ficha, é fundamental, portanto, que a professora e supervisora estejam atentas à visão de processo, à ideia de desdobramento, de desenvolvimento, de inter-relação de uma pesquisa com outra e com os conteúdos das disciplinas.

QUAL O ASSUNTO IDEAL PARA A PESQUISA?

Não tem uma regra para isso. Podemos dizer que o melhor é aquele que a professora e os alunos desenvolvem como processo. É o tema que se pega no começo, desdobra-se nas suas diversas partes, ou partes afins, e vai crescendo, descobrindo relações, somando-se com

outros. E tudo isso dentro da metodologia. Se a professora passa uma pesquisa, ela não se conforma só com a resposta de alguns alunos. Ela volta a insistir, a complementar, a desdobrar,então ela já está desenvolvendo a segunda parte da metodologia, que é o analisar, o desdobrar, o desenvolver, o julgar.

Avançando mais, ela vai tentar que os alunos não fiquem só no conhecimento intelectual das coisas, só com a fala, ou com a escrita. Ela vai ajudar os alunos e a si mesma a vivenciar, a experimentar com outros sentidos, a cantar, a fazer uma ação, a tomar uma atitude, a fazer uma oração, a assumir alguma responsabilidade diante do que aprendeu com a pesquisa e com o desdobramento.

PONTOS DE PARTIDA

Na nossa prática estamos utilizando dois. Em Surubim, município mais do Agreste, com menos chuva , mais seca e pecuária, sugerimos as estações do ano, que mais ou menos correspondem com o bimestre. Há uma série de vantagens, porque no conjunto todas as escolas estão estudando a questão, fica mais fácil influenciar também os pais e dar uma visão de continuidade, de processo, de juntar o trabalho de uma classe com outra, de uma escola com outra, e assim conhecer mais o conjunto do município. Veja mais adiante algumas dicas neste assunto.

O outro ponto é a partir de estudo de produtos ou questões que sejam de grande significação para o município, como por exemplo, a mandioca para Glória do Goitá, o chuchu para Chã Grande, a cana para os municípios da cana, a Sulanca[43] para o município de Santa Cruz do Capibaribe, a banana para o município de Machados ou São Vicente Férrer. Dentro do próprio município de Chã Grande, apesar de pequeno, há áreas onde não se planta chuchu, planta-se mais fumo e mandioca e assim por diante.

43. Nome tradicional dado ao Polo de Confecções do Agreste Central de PE que integra vários municípios liderados por Caruaru.

Ao pegar um desses dois pontos de partida, o importante é que não se pegue à toa, mas dentro de um conjunto, de uma perspectiva, tendo uma preocupação pela frente que nos guia; isto é, um objetivo sobre o que queremos com tal atividade, com tal pesquisa, e com esta tal da PEADS? Aonde queremos chegar com ela? Mas esse assunto é tema para muitos outros textos e para nosso futuro livro.

SUGESTÕES DE TEMAS PARA AS FICHAS PELO CALENDÁRIO AGRÍCOLA

1. A situação de quem já tem terra para plantar, preparo da terra, tamanho da terra, pessoas que estão sem terra para plantar no próximo inverno, medidas que se tomam para conseguir a terra para o plantio. Com as séries mais adiantadas, os problemas que existem a partir daí, o êxodo rural, a relação cidade/campo, o estímulo e o desengano da agricultura. Objetivo: ter um conhecimento mais preciso da distribuição da terra na comunidade, fazer com que o assunto seja falado e conversado sem tabu, sem medo etc.

2. A situação da semente para o plantio. Quem tem, que tipo, como se consegue, em que tempo, qual tempo ideal, como faziam os antigos, porque se perdeu o hábito dos antigos que guardavam, e hoje ficam na dependência dos políticos ou deixam para ver nas últimas horas. Quais os tipos de sementes mais comuns no lugar, por que essas e não outras, existem melhores em outros cantos, as técnicas modernas e antigas de guardar sementes, iniciativas dos agricultores diante do tema, iniciativas do governo, sugestões para a prefeitura, o sindicato, a associação. Como é a semente, como ela se reproduz, as partes que a compõe, o comércio das sementes, os preços.

3. As condições do solo, as maneiras de preparar, as queimas, as formas de plantar, a erosão, as causas e as consequências da erosão, o que diferencia um solo bom de um ruim, como uma terra se esgota, o desmatamento, a desertificação, o aumento do calor por conta do desmatamento e vice-versa. O solo como era e a vegetação no tempo dos avós. A política da comunidade para com o solo, o que faz a associação, o sindicato, a prefeitura, o vereador. Como conversar esses temas com essas entidades etc.

4. As condições de trabalho para o plantio, as ferramentas, o crédito, recursos que as famílias usam para "tocar a roça", os processos de trabalho com enxada, com trator, com arado, diferença de um e outro.

5. Condições de trabalho no verão: famílias que saem para a cana e a capital, a situação de água em casa e para os animais, a mão de obra que se exige para isso no verão e no inverno, a questão da ração para os animais no verão, como fazem, como as crianças participam, que tempo exige da família, como interfere na presença na sala de aula etc.

6. Os serviços de verão: limpeza de barreiro, construção de casa, cerca, olarias, estradas. Em que o pessoal trabalha, o que ,como e quanto ganha. A situação das famílias que alguns membros se ausentam para ganhar o pão.

PELOS PRODUTOS OU QUESTÕES

1. Estudar um produto nos seus diversos aspectos, produção, preparação do terreno, sementeira, limpa, as doenças e pragas, a irrigação, a adubação, a mão de obra necessária, os empregos

que se cria por conta da sua produção, semente, colheita, beneficiamento, o uso que poderia melhorar, como, em que, custos, prejuízos e lucros, comercialização, importância cultural, histórica, folclórica, na alimentação, na medicina, na indústria, o transporte, a origem, o valor nutritivo, as receitas. Um exemplo bem completo foi o roteiro para o estudo da mandioca do ano de 1995.

2. Um tema específico de uma localidade. Nesse sentido a Feira de Surubim trouxe um considerável número de produção de conhecimentos. Todos podem ser reelaborados, completados, enriquecidos. Alguns foram bem completos, como sobre a mangueira, a batata-doce. Poderiam completar com outros produtos, estudar outros aspectos, desenvolver mais a ligação inicial que despertou, por exemplo, a história de Chéus, as costureiras antigas e novas, o rio Caiaí, a pedreira e o artesanato do Diogo, o algodão do Junco, o leite de vários lugares, a casa de farinha, as fruteiras, as plantas da região, as pragas. Enfim, tudo o que foi feito em cima de um evento como a feira, com pouco tempo, sem muita compreensão, agora pode ser feito com calma, mais a fundo, com maior participação.

Esperamos que essas sugestões possam contribuir com a melhoria das aulas. Na avaliação dos três municípios em dezembro, ficou acertado que cada município cuidaria de suas fichas pedagógicas e que as professoras deveriam participar da construção o máximo que puderem.

TERCEIRA PARTE

Documentos sobre a história da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – PEADS – Educação do Campo

livro Filosofia da Educacao do Campo.indd 330 05/08/2015 15:45:38

Textos escritos que documentam etapas da construção histórica dessa Proposta. A importância desses documentos é que eles antecederam à primeira Conferência Nacional de Educação do Campo realizada pelos movimentos sociais do campo sem a participação do Estado e do Governo, à publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002.

Alguns antecederam à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental e para o Ensino Médio.

A maior parte diz respeito às atividades do SERTA com a formação de professoras do campo, com a formação de agricultores e agricultoras familiares e com a formação de jovens do campo, os três agentes principais com quem o SERTA atua.

HISTÓRICO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

É um texto de 1995, que se refere à História da Proposta de Educação do Campo construída pelo SERTA. Antecede até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

O SINAL DE ALERTA

Técnicos do SERTA em 1991 desenvolviam junto aos jovens das comunidades de seis municípios do Agreste Setentrional de Pernambuco um levantamento sobre a propriedade dos pais. Os técnicos se surpreenderam com uma constante observação, sobretudo junto aos jovens que estudavam. Em geral, não sabiam dizer o tamanho da propriedade de seus pais. Procuraram observar esse dado junto às professoras, às filhas ou às esposas de agricultores. A mesma coisa aconteceu, elas não

sabiam desse dado tão elementar. O SERTA trabalhava com o planejamento da propriedade, coisa que exigia uma identificação da propriedade, seu tamanho, seus recursos, suas condições de solo e água, suas potencialidades e carências.

A PREOCUPAÇÃO PELO TEMA

A partir dessa observação, os técnicos passaram a conversar mais sobre a escola, o que se estudava, o que se ensinava, os livros, os cadernos, os deveres. A angústia inicial foi aumentando à medida que iam tomando conhecimento dessa realidade. Eles não podiam acreditar que a distância entre a agricultura, a realidade rural, as necessidades dos produtores, poderia ser tão grande. Daí surgiu a necessidade de uma pesquisa mais profunda. O SERTA convidou 55 jovens estudantes de 4 municípios para um encontro de 3 dias, realizado no município de Orobó, de 3 a 5 de abril de 1992. O tema foi a Agricultura e a Escola. Participaram jovens dos cursos de formação de professores, magistério, contabilidade, científico, e de várias séries do primeiro grau.

UMA TRAGÉDIA A CONSTATAÇÃO

De diversas formas foi perguntado, em grupo, individualmente, em plenária, pela relação da aprendizagem da escola com a vida do meio rural. Por incrível que pareça, não apareceram exemplos, lembrança, referência, relação, textos, da educação da escola com a realidade rural. Foi estudado ainda um fato mais grave. Professoras da Escola Intermediária do primeiro grau do distrito de Mandacaru, município de Gravatá, estimuladas pela atuação do SERTA nas comunidades, quiseram realizar um treinamento na escola, sobre uma horta orgânica de dimensão familiar. Alguns pais, sabendo disso, procuraram a direção da escola para reclamar. O que diziam eles à direção da escola?

ESCOLA ERA PARA ENSINAR A LER E A ESCREVER

"Agricultura, meus filhos aprendem comigo em casa, botei eles na escola para aprender coisa melhor". Muita reflexão foi feita nesse encontro a partir dos depoimentos dos jovens e de fatos parecidos com esse. Foi observado que a questão não era só da escola, das professoras, dos livros. Era mais séria ainda. Estava arraigada na cultura, no pensamento dos pais, das mães, da sociedade e dos educadores. Educação parecia antagônica com produção, com realidade rural, e sinônima de cidade, de meio urbano. Estudar era preparar-se para vir para a cidade, à procura de um emprego, e de uma vida melhor, pois a agricultura não promovia, nem melhorava ninguém.

PODERIA SER DIFERENTE?

Essa era a grande interrogação no debate sobre os encaminhamentos do encontro. Entre os participantes, nove eram professoras municipais rurais, substitutas. Sugeriram que o SERTA se empenhasse para uma capacitação que levasse em conta a vida, a produção, o meio ambiente e a realidade rural. A partir desse encontro, a questão da educação passou a ocupar um espaço privilegiado dentro do SERTA, sempre ligado com a produção, a cultura e o ensino.

PRIMEIRA INSPIRAÇÃO: A REFERÊNCIA AO CALENDÁRIO AGRÍCOLA

Chegar à escola molhado, sujo de lama, era a mesma coisa que chegar suado com o sol escaldante. Os temas, as dinâmicas das aulas eram as mesmas. No sertão, no agreste, na mata e no litoral, na capital, no interior, na cidade e no campo, era como se o mundo e o calendário fossem o mesmo e significassem a mesma coisa. Faltar à escola, porque

no inverno tinha que plantar para aproveitar as poucas chuvas, nunca foi tema de texto. Chegar atrasado no período da seca, porque antes de ir à escola tinha que buscar água e ração para os animais, não representava nada para o português, a matemática, a ciência e os estudos sociais que se ensinava na escola.

Foi fácil perceber uma coincidência no Agreste Setentrional de Pernambuco com o período das Unidades ou Bimestres, usado comumente nas escolas. O final do verão, meses de fevereiro e março, coincidindo com a primeira unidade; o início do inverno, meses de abril e maio, com a segunda unidade. O período de final de inverno, com os meses de agosto e setembro, o mesmo da terceira unidade. Por fim, o período das colheitas e início do verão, outubro e novembro, com a quarta.

O desafio era como considerar o calendário na educação escolar. Como estudar a realidade de cada período desse? Como identificar na aprendizagem as implicações dessas estações na vida familiar? Na distribuição dos serviços, das tarefas, do tempo em casa, o comportamento dos animais, das plantas, da natureza? Enfim, como ligar a escola com a vida que o aluno tem em sua família, em seu meio, em suas atividades produtivas, recreativas, sociais, culturais?

A NECESSIDADE DA PESQUISA

À medida que se conversava sobre essas coisas, abria-se um leque de possibilidades, de dinâmicas que poderiam ser usadas. Por outro lado, o famoso dever ou tarefa de casa, instrumento ambíguo e polêmico nas concepções dos alunos, familiares e professores, surgia como um grande recurso pedagógico para a integração desses três sujeitos da educação: o aluno, a professora e a família. O dever de casa foi associado à pesquisa da realidade do aluno. Em cada unidade a professora poderia sugerir para os alunos fazerem pesquisa para identificar a realidade, a natureza, o trabalho, o solo, as plantas, as condições da propriedade de seus familiares ou da comunidade.

Por exemplo, no período de verão, as famílias precisam preparar seus terrenos para plantio, providenciar sementes, as águas e os pastos tornam-se mais raros, e precisam gastar mais tempo nisso. Em outros lugares, os pais e irmãos mais velhos saem para procurar serviço no corte da cana na Zona da Mata, ou na construção civil. Identificar essas diversas realidades poderia ser apaixonantes temas de pesquisa dos alunos junto aos seus familiares. Saber quem já preparou o terreno para plantar, que tamanho tem esse terreno, quem já tem semente, quem não tem. Quem tem terra, quem não tem.

O QUE E COMO FAZER COM AS PESQUISAS?

À medida que o aluno traz o resultado da pesquisa para a classe, a professora tem um rico material para desenvolver suas aulas de português, matemática, ciências e estudos sociais. Ela pode transformar tudo em conteúdos de português, em textos, frases, palavras geradoras, teatro, mímica, canções. Liga com matemática, usando unidades de medidas de superfície, de volume, operações matemáticas, maior, menor. Desenvolve de acordo com o nível dos alunos, da alfabetização à quarta série. A interdisciplinaridade passa a ser elemento chave do ensino.

Muitas professoras não têm conhecimentos suficientes da área rural, mas ensinam nela. Para desdobrar as pesquisas, precisam aprender com os alunos, ou seus pais, algumas vezes analfabetos. E aí, começa uma nova relação entre professor, aluno e familiares. A professora passa em alguns momentos a ser aprendiz de seus alunos e vice-versa. A atitude anterior de sabichona diante da comunidade vai mudando, ela troca conhecimentos;junto com os alunos e familiares, produzem conhecimentos, e não só repassam. Ela vai descobrindo coisas específicas da zona rural, dos seus alunos, identificando as diferenças e semelhanças com o mundo urbano.

A criatividade passa a ser ordem do dia. A professora passa a sair com seus alunos, a entrevistar os produtores, os criadores, as pessoas

mais velhas da comunidade, as lideranças. Os conteúdos das disciplinas passam sempre a ter referências concretas, situações vividas dos alunos. A motivação dos alunos aumenta, eles passam a participar mais, interessar-se, cobrar mais da professora. A troca e produção de conhecimentos produzem valores e atitudes novas. A professora começa a se interessar pela comunidade e vice-versa. A comunidade faz reunião sobre a escola.

DA IDÉIA PARA A AÇÃO

Acreditar na possibilidade de uma escola trabalhar assim foi o grande desafio. Aceitar técnicas, dinâmicas, pesquisa, até que não foi difícil. As professoras aceitam com facilidade. Porém, estruturar uma metodologia, com princípios, diretrizes, etapas de ação , revisão de atitudes, cultura e valores, produz muita resistência. As maiores são sempre culturais. Inicialmente, as professoras colocavam todas as dificuldades nos familiares. Diziam que eles não aceitariam seus filhos levando para a escola o cotidiano deles, que já é deprimente, sem futuro. Por outro lado, as crianças já passam o dia lidando com essa realidade, na escola gostariam de ver coisas diferentes. Nos treinamentos iniciais de capacitação, a resistência era muito forte; nos encontros de acompanhamento, à medida que as professoras traziam os resultados de suas tentativas, iam se surpreendendo com o nível de aceitação das crianças e dos pais. A experiência de uma ia ajudando a de outra. Hoje, julho de 1995, não se comenta mais sobre uma ideia, uma sugestão ou um sonho. Está se refletindo agora em cima de uma realidade de três municípios em Pernambuco, acompanhados pelo Serta, e três na Bahia acompanhados pelo MOC de Feira de Santana e um grupo de professores da UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana).

PRIMEIRA FEIRA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – SURUBIM

Texto também histórico, pois mostra um resultado da Proposta Pedagógica já em 1995. Já não foram só as 30 professoras que iniciaram o trabalho de Educação do Campo, mas todas as professoras do município.

A Feira Municipal de Educação do Campo de Surubim- PE foi realizada em três localidades diferentes, CHÉUS, CASINHAS E A SEDE DO MUNICÍPIO. Em cada lugar desses, um dia, 15,16,17 de novembro de 1995. O objetivo desse evento era mostrar para a população os conhecimentos produzidos pelos alunos e professoras com as pesquisas que fizeram sobre a realidade do meio rural do município.

Por trás desse objetivo havia outro, que era divulgar a PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, que vem sendo aplicada no município. Por que a necessidade de mostrar para a sociedade? Por várias razões, entre elas, porque a proposta não diz respeito só ao que se passa na escola, ao que se passa entre os alunos e as professoras. Diz respeito ao que se vive na comunidade, nas famílias, no município e na sociedade em geral. Porque não é só uma proposta metodológica de melhoria do ensino, ela implica uma filosofia da educação, nela está contida uma visão da agricultura, do desenvolvimento, do meio ambiente, da educação, das técnicas pedagógicas, das Políticas Públicas.

E tinha um terceiro objetivo, que era contribuir para que a partir de 96, ano eleitoral, essa experiência não se reduzisse a um período de mandato eleitoral. Explicando: muitas experiências bem sucedidas em nosso país com os municípios ficam reduzidas ao mandato de um prefeito. Podem ter os melhores resultados; mas, se chega outro, muda só por mudar. E muitas vezes as experiências nem têm tempo suficiente para amadurecer durante um mandato.

A ideia de fazer a feira (originalmente, era fazer um Seminário Municipal) trazia no seu bojo essa preocupação. Quaisquer que fossem os candidatos a prefeito, quaisquer que fossem os partidos e as coligações, as pessoas envolvidas gostariam que a proposta de educação tivesse continuidade nos anos seguintes, nos três municípios de Pernambuco e nos três da Bahia que iniciaram. Para isso seria interessante que os eleitores e os partidos políticos conhecessem a proposta.

Ela está sendo aplicada em municípios com governos de partidos diferentes, partidos de situação e oposição em relação aos governos estadual e federal. Com a população maior tomando conhecimento da proposta, da capacidade, intencionalidade, resultados, ficará mais fácil batalhar para que ela continue e que não seja explorada partidariamente. Em outras palavras, que "não se faça política com ela" no sentido que convencional e popularmente se diz.

AS ETAPAS DE PREPARAÇÃO DA FEIRA

A ideia da feira centralizou-se muito em cima das experiências de PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE A REALIDADE. Cada escola escolheu um tema, ou da realidade produtiva, ou da realidade cultural, ou da realidade ambiental etc. Uma vez o tema escolhido, as professoras com seus alunos foram pesquisá-lo com a população do lugar. O conhecimento, produzido pelos alunos, pelas famílias visitadas, seria de uma forma ou de outra documentado, de diversas formas, em um produto final, que seria exposto na feira.

O resultado foi uma "Feira de Caruaru", de tudo tinha. A diversidade e a criatividade dominaram o ambiente. Mesmo as escolas que escolheram temas iguais, apresentaram de formas diferentes.

Vale desde já situar alguns temas: o leite e seus derivados, o milho, o feijão, o coco, a mandioca, a batata, o algodão, o cará São Tomé, o jerimum, as fruteiras, as hortaliças, o coco catolé, as plantas nativas do agreste, a costura tradicional, a costura atual, o artesanato, uma fábri-

ca de bolo da localidade, uma pedreira, a adubação orgânica com minhocas, o rio Caiaí, o solo, as pragas do plantio e a cadeia alimentar, as plantas medicinais, um casarão do século XVII, a história do povoado.

Todas essas coisas foram mostradas. Com isso, as escolas rurais de Surubim produziram um conhecimento amplo de sua realidade rural. Apresentaram fotos das visitas às propriedades, da coleta de material e de outras coisas. Desenhos e pinturas as mais diversas, apostilas, receitas de bolo, de remédios com as plantas , tabelas de custos, tudo que era produto comestível estava lá para vender ou distribuir: produtos do leite, da mandioca, do cará (com sete receitas de cada prato), do jerimum, das frutas, doces, geleias, bebidas, saladas, cuscuz, farinhas. As pragas e seus predadores, muitas delas vivas, dentro de vidros bem acondicionados para entrar ar.

A partir do próximo ano, tudo isso vai voltar às escolas para ser mais desdobrado, sistematizado, transformado em textos, cálculos matemáticos, debates, leituras, interpretação, poesia, teatro, ciências e estudos sociais.

Tudo isso representou muitas coisas. Cada elemento exposto representava algo que nascia na cabeça das pessoas. Professora que era costureira, não imaginava antes que a sua profissão pudesse se transformar em objeto de aprendizagem para seus alunos. Professoras e mães que tinham gado e transformavam os produtos de leite, não imaginavam que poderiam dar aula no cercado e na cozinha. Produtores jamais se imaginaram professores, ensinando aos alunos e às professoras como se plantava o cará, como se fazia a farinha, como se produzia o bolo, como se trabalhava o algodão e assim por diante. Alunos que trabalhavam quebrando pedra com seus familiares jamais imaginaram que no seu trabalho de quebrar pedras estavam contidos os ensinamentos de matemática e geometria.

Toda a vida, suas manifestações, o trabalho, o lazer, a alimentação, a arte; enfim, tudo que faz parte da cultura e da vida se torna objeto de conhecimento. Crianças e adolescentes aprendem a aprender, a estudar, a produzir e não só consumir conhecimentos. A feira mostrou

que agricultores, produtores, artistas, mães de famílias podem produzir conhecimentos, que a comunidade dispõe de muitos materiais pedagógicos a baixo custo, ou a custo zero. A feira mostrou que a aventura de aprender é sempre uma troca, uma produção de conhecimentos, que todas as pessoas podem ser sujeito, ator e autor da sua aprendizagem.

UMA NOTÍCIA CONSOLADORA

Francisca, companheira do Movimento de Organização Comunitária (MOC) de Feira de Santana, Bahia, informou hoje (22 de novembro), por telefone, que a Proposta de Educação do Campo, apresentada pelo MOC, concorreu a uma seleção entre 406 experiências de educação no Brasil, ligadas a organizações não governamentais, e foi escolhida em terceiro lugar. Na Bahia, a proposta é aplicada nos municípios de Valente, Santa Luz e Santo Estevão, com a assessoria do MOC e do Centro de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Logo mais receberemos notícias mais detalhadas.

NOVOS DESAFIOS

A feira começa depois que termina. Caminhos novos se apresentaram, e o que é maravilhoso, é que agora vem dos alunos, vem das professoras, vem das comunidades. É troca, intercâmbio. Antes, foi muito o SERTA, as supervisoras que levaram muitas propostas, sugestões. Agora o caminho é de mão dupla. Vai e vem. Uma produção vai dando origem a outra. No dia primeiro de dezembro, tudo isso vai ser avaliado, e o próximo ano programado. PARABÉNS, SURUBIM!

RELATÓRIO DA IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA PELO SERTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL RURAL NO MUNICÍPIO

Outro texto histórico que fala das atividades de Educação do Campo em 1994, de janeiro a agosto. Revela o quanto o SERTA em Pernambuco e o MOC na Bahia foram pioneiros na Educação do Campo no Brasil.

ANTECEDENTES EM 1993

O ano de 1993 foi o de construção da proposta e a discussão com alguns municípios. O apoio inicial do Unicef permitiu a apresentação da proposta, incluindo treinamentos para um grupo médio de 40 professoras, para os municípios de Gravatá, Surubim, Orobó e Bom Jardim no Agreste de Pernambuco. No Estado da Bahia, o MOC assumiu a apresentação para os municípios de Valente, Santo Estevão e Santa Luz, região trabalhada pelo MOC. Esses dados constam em relatórios anteriores.

METAS PARA O ANO DE 1994

Para o ano de 1994, o SERTA e o município de Surubim combinaram para estender a proposta a todas as escolas rurais, no total de 72. Esse acordo implicava na capacitação de 320 professoras em média,

preparação dos textos para as quatro unidades escolares, treinamento técnico para pelo menos uma professora de cada escola com mais de 4 professoras, reuniões de preparação e avaliação das unidades.

Realização de um encontro para explicar a proposta com detalhes para os municípios interessados. Foi realizado no inicio de fevereiro, com a participação de 6 municípios.

Capacitação inicial e estudo da proposta com o Programa de Educação do MOC, uma equipe de Professores da Universidade Estadual de Feira de Santana, supervisoras e professoras dos municípios de Valente, Santa Luz e Santo Estevão.

Extensão para outros municípios do estado à medida que houvesse solicitação.

Estudo da proposta com as comunidades rurais acompanhadas pelo SERTA e com as entidades que compõem a articulação do PROGRAMA DE DIFUSÃO E CAPACITAÇÃO EM TECNOLOGIAS ALTERNATIVAS (PAER - Programa de Apoio à Educação Rural da região de Campina Grande, AGEMTE - Associação de Grupos Especializados Multidisciplinar em Tecnologia e Extensão - da região de João Pessoa e litoral Paraibano , o GTAE - Grupo de Tecnologia Alternativa e Ecologia da região de Arapiraca e Palmeiras dos Índios, em Alagoas, e o SERTA).

Desenvolvimento dos princípios, da metodologia, dos objetivos da avaliação.

Redação das fichas pedagógicas para o ano, no total de 20.

Abertura para outros contatos com pessoas, ou grupos interessados no conhecimento da proposta.

PRIMEIRA META
IMPLANTAÇÃO EM TODAS AS ESCOLAS RURAIS DE SURUBIM – PE

O Município distribui suas escolas em 4 setores: A, B, C, D. Para efeito de treinamento, primeiro se fez um com as supervisoras, no total

de 13. Depois os 4 setores foram divididos em 3 grupos, cada dia um treinamento separado para um grupo. Dois foram realizados na sede, e um no distrito de Casinhas.

Foram encontros de um dia, com mais de 80 pessoas cada um, com muito assunto para se estudar. O objetivo era estudar a proposta e desenvolver as fichas da primeira unidade, estudando bem, pelo menos, uma das cinco. Fora as 37 que conheciam a proposta de 1993, para as demais foi o primeiro contato com a proposta.

Na primeira semana de maio, fez-se a avaliação com os mesmos grupos, nos quais se estudou as iniciativas que as professoras e escolas haviam tomado para aplicar a proposta, os resultados obtidos, as dificuldades encontradas e o estudo das fichas para a segunda unidade. Dessa vez, apenas durante meio dia, por conta de recursos do município.

Nos três dias foram constatadas muitas dificuldades e até mesmo um certo desânimo e desencanto por parte das professoras. Entre elas, vale salientar as seguintes:

1. Uma escola, por se localizar perto da cidade e alguns pais trabalharem em outras profissões, não quis se identificar como escola rural, e sim como urbana. Tanto em relação à direção como em relação às professoras.
2. Muitas se queixaram que a agricultura, tão desgastada no município, não motiva nem pai, nem aluno, nem professora para discutir tal proposta.
3. Outras ainda pensaram que a proposta era para ensinar agricultura aos alunos e não se sentiam habilitadas para isso.
4. Algumas argumentavam que a agricultura, as crianças já sabiam, e os pais também, e não aceitavam discutir esses assuntos na classe.

Mesmo com essas dificuldades, muitas iniciativas foram tomadas e com bons resultados. A reflexão sobre as iniciativas ,de certo modo, já foi uma resposta para as dificuldades apresentadas. Porém, mesmo assim, levamos em conta e tentamos aprofundar com as professoras . As conclusões para o encaminhamento foram as seguintes:

1. O tempo foi muito escasso, e o grupo muito grande para conhecer a proposta. Teríamos de trabalhar com grupos menores, se possível por escola, quando com mais de 6 professoras, e juntando as de perto. Para isso foi feito um calendário de visita das supervisoras para essas reuniões e, nelas, estudaram as fichas da segunda unidade.
2. Observou-se também, que não houve empenho dos diretores e não houve reunião nas escolas para preparação das aulas e avaliação. Tentou-se uma coisa nova, com as estruturas antigas. Para isso foi decidido fazer uma manhã de estudo com todos os diretores e logo na quinzena realizada. O efeito foi um compromisso deles em criar condições para apoiar e cobrar das professoras um empenho maior na proposta.
3. Como a compreensão da proposta ficou muito comprometida, avaliamos com as supervisoras, em outra reunião, as dificuldades apresentadas pelas professoras. Como são dificuldades possíveis de acontecerem em todos os municípios, falaremos delas em um documento especial.
4. Como na avaliação faltaram várias professoras, ficou decidido que todas elas seriam notificadas pela secretaria mediante uma carta. Pela primeira vez, as faltosas sentiram que sua presença era notada e valorizada.

Novos resultados na segunda unidade

Os encaminhamentos foram assumidos e ,na avaliação de 18 a 21 de julho, os resultados foram completamente diferentes da de maio. As supervisoras se descobriram na proposta e viram o quanto importante era o seu papel na implantação de uma proposta dessa natureza.

Aumentaram muito a relação com as professoras, foram à escola que não tinham ido antes, obtiveram uma participação bem maior nas reuniões em número e qualidade, observaram nos materiais pedagógicos usados em classe uma evolução e compromisso. Mudaram o astral, passaram a ser mais procuradas na sede pelas professoras. Recolheram

depoimentos e textos. Deram aulas simuladas.

Alguns depoimentos:

- *Clareou muito mais agora, passei a entender.*
- *Encontramos muitas experiências com plantio, com insetos, com matos.*
- *Muitas professoras fizeram visitas aos roçados com os alunos.*
- *Houve escolas que fizeram plantio de plantas medicinais.*
- *Encontramos escolas com um "cantinho da ciência", cheio de plantas, insetos, frascos, mato, plantas.*
- *Uma professora conseguiu juntar uma média de 50 vidros, com amostras de insetos trazidos pelos alunos.*
- *Outras conseguiram fazer reunião com os pais. Um dos avós presente em reunião solicitou uma reunião na comunidade com o SERTA.*

Como dificuldades maiores, apontaram a rejeição da própria comunidade em duas escolas e o roubo das plantas que os alunos plantaram com as professoras. Vimos que um dos fatores que contribuiu muito para a melhoria foi que a chuva veio imediatamente depois do segundo encontro de maio, um inverno bastante atrasado, mas que chegou bom, e durou. Desde que começamos a discutir a proposta, em março de 93, que não havia inverno. Estava difícil as professoras entenderem a ideia do calendário na educação. A chuva possibilitou um entendimento maior.

Encaminhamentos para a terceira unidade

1. Todas as escolas receberam com antecipação o calendário geral das reuniões das supervisoras nas áreas rurais, para estudo da terceira unidade, aumentando consideravelmente o número de contatos no próprio local de trabalho com a supervisora municipal.

2. Novos treinamentos serão marcados com os técnicos do SERTA para as professoras estudarem elementos mais técnicos do solo, planta, meio ambiente, microbiologia e questões agrícolas.
3. Serão combinadas visitas dos técnicos do SERTA àquelas comunidades que manifestarem maior interesse para participar de reuniões com os pais e as professoras.
4. As supervisoras farão o levantamento de dados de forma mais sistemática. Por exemplo, se aparecer uma iniciativa original, anotar a professora, a escola, a comunidade e o relato datado da iniciativa. Esses registros servirão para a construção coletiva da proposta pedagógica, que não está acabada. Como também estimularão as professoras a documentarem suas próprias experiências.

META 2.
APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA PARA MAIS MUNICÍPIOS

Foi cumprida durante os dias 2 e 3 de fevereiro, em Nazaré da Mata, com a participação dos Municípios de Surubim, Machados, Taquaritinga do Norte, Glória do Goitá , Riacho das Almas, Passira.

O compromisso do SERTA com esses municípios foi de enviar as fichas de cada unidade, o que está sendo feito. E da parte deles, de informarem com antecedência o interesse na implantação da proposta.

Houve uma aceitação por parte das secretárias e supervisoras presentes. Por elas, levariam ainda no mesmo ano a proposta. Perceberam que seria preciso envolvimento financeiro e político por parte do prefeito, e estes estavam com seus orçamentos comprometidos para o ano de 94.

Passira já recebe orientação da Universidade Federal de Pernambuco, Machados já tinha se comprometido com outro grupo de capacitadores. Glória de Goitá acertou uma reunião no dia 29 de agosto com

as professoras, para uma apresentação inicial, em vista da implantação no próximo ano.

Enfrentamos uma dificuldade concreta para a implantação em outros municípios da região. Durante o ano de 1993, fizemos muitos contatos com professoras do Estado, do Departamento Regional de Educação (DERE) do Vale do Capibaribe, para um trabalho conjunto com o estado e os municípios. Logo depois do treinamento de fevereiro, as iniciativas dessas professoras foram desativadas, por motivos alheios à vontade delas e a nossa.

META 3
APOIO AO MOC NA IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA EM 3 MUNICÍPIOS DA BAHIA.

Em novembro de 1993 e em março de 1994, Abdalaziz de Moura do SERTA coordenou dois treinamentos com o MOC de Feira de Santana. O primeiro para o conhecimento da proposta e o segundo para a implantação nos municípios que se propuseram.

Posteriormente, em abril e julho, o MOC, com representantes dos municípios e professores da Universidade Estadual de Feira de Santana, realizou mais dois encontros para estudo das fichas pedagógicas e avaliação.

Recentemente, no dia 6 de agosto, esse grupo se encontrou com Abdalaziz de Moura para aprofundar os resultados da implantação da proposta e os novos desafios.

O Município de Valente está desenvolvendo a proposta com 30 professoras. Inicialmente tentaram com mais, porém como era difícil o acompanhamento, reduziram para 30, que por opção decidiram entrar na proposta.

Reúnem-se no mínimo uma vez por mês na sede, para estudo e avaliação. Apresentam um quadro de resultados satisfatórios e algumas dificuldades.

Santa Luz começou com 14 professoras, que também escolheram começar a proposta. Reúnem-se mensalmente para planejamento e avaliação. Há muita dificuldade de transporte, porque para muitas regiões só existe no dia da feira, e as participantes têm que sair a partir das 11h30, porque ,do contrário, não tem mais transporte.

No encontro do dia 06/08, resultados foram apontados e dificuldades também. O aprofundamento das dificuldades faz parte do anexo. Alguns depoimentos valem registro.

Resultados:

> Os municípios no começo imitaram as fichas, e depois criaram outras adaptadas à região, que planta sisal e fumo. O que indica uma compreensão da metodologia, que usa diversas técnicas de acordo com a série, o nível, a geografia, o calendário etc.
> Há professores que fizeram músicas sobre o tema da ficha.
> Na pesquisa sobre os matos, a professora não sabia o nome de nenhum, uma aluna sabia o nome de todos.
> A professora Luciene, de Valente, convidou uma mãe para ir à classe ensinar aos alunos e a ela. A mãe resistiu dizendo que não sabia de nada. Na classe, todas as perguntas que fizeram à mãe sobre as plantas, ela soube responder. Ela ficou muito feliz.
> "Convidei o dono de um motor de sisal para conversar com meus alunos. Ele antes nunca se interessou por nada da escola. Depois que esse homem deu as explicações para nós, sempre me pergunta pelos alunos, pelas aulas e pela escola." (Luciene, presente na reunião do dia 06/08, professora na comunidade do Peixe, Valente, classe multisseriada).
> Os pais sentem a diferença nos deveres, os alunos se motivam mais. "Professora, quando, que vamos fazer outra pesquisa daquela?" Alunos da segunda série.
> A leitura fica mais fácil quando o texto é produzido por eles. Quando participam, não se lembram da hora.

> "Conseguimos fazer pesquisas. Meus alunos são maiores, fiz um mutirão com 11 dos 18 alunos, e mais 4 jovens não alunos, medimos o terreno, levamos para a classe um monte de coisas para estudar, raiz, tocos, insetos, terra. Dos matos encontrados, identificamos pelo nome 32, não conseguimos identificar 15. Chamamos um velho para a classe, desses 15, ele identificou 9. Ficaram apenas 6 sem identificar o nome. Comentamos a serventia de cada um." José Machado, professor de classe multisseriada, Santa Luz.
> Uma professora marcou uma visita com os alunos, e no dia estava chovendo fino, a professora queria adiar. Reação dos alunos: "Vamos professora assim mesmo, a gente quando vem para a aula, a gente não leva chuva?".
> A professora confessa nunca ter visto seus alunos tão motivados para as tarefas de aprendizagem.

Dificuldades e Interrogações:

> Relacionar os conteúdos das disciplinas com as fichas.
> Desenvolver a terceira etapa da ficha: o transformar.
> Insegurança por parte das professoras com os conhecimentos agrícolas.
> Diferença do calendário no mesmo município, local que houve inverno e outro que não, fazer a adaptação da ficha nessas circunstâncias.
> Sistemática de avaliação dos alunos.
> Acúmulo de atividades na secretaria ,para quem acompanha as professoras.
> A aquisição da leitura e da escrita. A fase oral, bem entendida pelos alunos; a escrita, mais difícil.
> Aprofundamento teórico da proposta.
> Registro das experiências.
> Sequenciamento nos anos seguintes.

Todas essas dificuldades foram debatidas no encontro. O resultado das discussões vai fazer parte de outro documento, pois são dificuldades comuns aos dois estados. No final, houve uma avaliação e encaminhamentos. Colocaremos no final deste relatório.

META 4
EXTENSÃO A OUTROS MUNICÍPIOS FORA DA REGIÃO DO ESTADO QUE O SERTA ESTÁ PRESENTE

Essa meta se concretizou em um município, o de Afogados da Ingazeira na Região do Alto Pajeú, sertão de Pernambuco. Foram capacitadas durante dois dias 110 professoras, incluindo supervisoras. O treinamento se deu para o início da segunda unidade, uma vez que o inverno já era realidade desde março.

A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SURUBIM, NO SEGUNDO SEMESTRE DE 1996

Outro documento histórico que revela a criação da proposta de Educação do Campo no primeiro município, que começou em 1993 e 1994.

Hoje, em Surubim, as professoras que estão envolvidas na PEA-DS, estão numa situação diferente em relação a todas as outras no período de 93 a 95. Finalmente, podemos ter a certeza de que as professoras que abraçaram essa proposta fizeram com toda sua liberdade. Podemos contar agora com a paixão, o desejo e a opção de cada uma. Esperamos agora um grupo que tenha fome de aprender, de ousar.

Agora, podemos pensar um programa de capacitação, sabendo quem são as professoras de cada escola que estão comprometidas com a proposta. A cada encontro, a cada estudo, poderemos dar passos, porque temos a certeza de que quem está presente, está porque escolheu. E não porque o Secretário chamou. De agora em diante pode-se contar com um time, com equipes que vão procurar autonomia, criatividade e prazer na aplicação.

Há tarefas novas e inovadoras para produzir conhecimentos, para ensinar aos alunos e às alunas a aprender a estudar, para continuar produzindo conhecimento mesmo fora da escola. As Agências Internacionais para o Desenvolvimento, como a ONU, a UNESCO, o UNICEF, o Banco Mundial cobram mais do que nunca tarefas novas da educação, sobretudo da escola básica. Multiplicam-se as iniciativas e cobranças de toda a sociedade civil organizada para novas respostas ao problema educacional brasileiro.

Essa construção se fará a partir de experiências localizadas, experimentadas em dimensões locais. Nesse sentido o que se pratica em

Surubim é uma experiência que concorreu a um prêmio com 402 outras iniciativas de educação no Brasil, e foi escolhida em terceiro lugar no prêmio Educação-Participação do UNICEF e Banco ITAÚ. Esse prêmio foi mérito de pessoas de Surubim e de outros municípios que resolveram acreditar nas suas capacidades. Porém, suas raízes estão ainda fracas e não temos certeza da sua capacidade para atravessar o verão das eleições municipais. Daí a grande responsabilidade das professoras que estão assumindo a proposta de Educação do Campo nessa condição. Para compreender melhor esse novo estágio, vamos recuperar um pouco a experiência do município desde 1993.

Primeira fase: teste

Em março de 1993, foi realizada a primeira apresentação da proposta a 37 professoras escolhidas pela Secretaria de Educação. Outros encontros se sucederam e a presença destas nos encontros despertou a curiosidade de outras que ficaram também cobrando uma participação. Até o final do ano, a proposta era um ensaio, uma ideia ainda embrionária. Não tinha textos, nem roteiros produzidos. Na avaliação do final do ano, as professoras solicitaram algo mais concreto para ajudá-las no dia a dia das aulas, e propuseram estender às demais professoras.

Segunda fase: Extensão a todas as professoras rurais, 1994

O entusiasmo inicial das pessoas envolvidas com a proposta levou a Secretaria Municipal a estender a todas as escolas rurais. Hoje sabemos bem que foi um passo bem maior do que as nossas pernas. Em média quase 300 professoras, divididas em quatro setores, com reuniões de mais de 50 pessoas. Nos encontros seguintes para acompanhamento, já não se dispunha do dia completo, era só um expediente. Várias professoras não se sentiram motivadas, e outras não entenderam a proposta. Cada vez que se reuniam, havia sempre gente no nível inicial e não se podia avançar muito.

Nesse período o SERTA já produzia fichas pedagógicas e outros textos para estudo, e a proposta já contava com as contribuições das

próprias professoras e supervisoras. Mesmo assim, pensou-se que, depois de um encontro interestadual em janeiro com grupos da Bahia, seria formado um grupo para dar um acompanhamento mais sistemático às professoras em 95.

Terceira fase, 1995

Esse grupo foi formado por professoras e supervisoras, mas 1995 foi um ano difícil. Houve concurso no meio do semestre, algumas professoras que se interessavam pela proposta não foram aprovadas e deixaram de ensinar. As que foram aprovadas deixaram também de ensinar, porque não foram convocadas para assumir. Muitas escolas tiveram que juntar turmas, e as supervisoras tiveram de se desdobrar para superar essa fase, de modo que os encontros ficaram muito sacrificados. Mesmo assim, a proposta avançou. Houve em julho um encontro com os três municípios: Surubim, Glória e Chã Grande, muito rico de troca de experiências.

Com muita dificuldade, atraso de pagamento, salários baixos, as professoras realizaram assim mesmo a Feira de Educação do Campo de Surubim, e um vídeo foi produzido. Fechamos um ano com a alegria do prêmio do UNICEF-ITAU, que veio legitimar a proposta diante da opinião pública.

Quarta fase: a atual de 1996

Já no segundo semestre, ficou claro que não dava para continuar estendendo a proposta a todas as escolas rurais e professoras. Persistia a resistência de algumas professoras, e a dificuldade de outras de entender e aplicá-la. Havia pessoas até que gostavam da ideia, mas não se sentiam em condições de desenvolvê-la. A decisão então foi deixar inteiramente livres as professoras que quisessem fazer uma escolha. Para, com essa definição, ter o número certo de pessoas que seriam acompanhadas e cobradas. Nesse ano entraram também professoras novatas. A elas também seria proposta a escolha. Nessa fase nós nos encontramos. Um tempo muito especial para a história desta proposta. Como é do conhe-

cimento de todos, a proposta nasceu dentro de uma entidade não governamental, que, inclusive, não atuava no campo da Educação Escolar e Formal. Fazia muita capacitação com produtores rurais e técnicos, mas não no campo de escola.

As entidades não governamentais durante muito tempo não se aproximavam do poder público, e este não olhava bem para as mesmas, porque eram sempre grupos com muita autonomia, liberdade de pensamento e ação. Hoje, a situação é diferente. Há muitas organizações não governamentais, conhecidas pela sigla ONG, que ainda não aceitam ligação com o poder público. Sobretudo por conta do risco que estamos correndo agora. É que o poder público municipal, tradicional no Nordeste, quando chega a renovar os seus responsáveis, cada um que mude tudo o que o outro começou; até mesmo, quando são do próprio partido do anterior.

Sendo assim, as experiências que começam correm o risco de não serem retomadas no governo seguinte. Isso é difícil de acontecer com as ONGs, porque elas dão continuidade às ações, sejam quais forem os seus dirigentes. O que muda são coisas acidentais. O SERTA é uma das ONGs que tenta aproximação com o poder público municipal.

De modo que as professoras envolvidas nesse momento, têm uma grande tarefa além das cotidianas e de sempre com a escola, os alunos e familiares. Qual é esta tarefa? É de consolidar de tal forma a proposta nas escolas, nas aulas, com as comunidades, nos encontros das professoras que, no próximo ano, esteja bem enraizada. E que ainda nesse mesmo ano, ela possa ser discutida com os candidatos e a sociedade civil, através de debates públicos, bem preparados e planejados.

O SERTA se alegra muito com esse nível que foi alcançado e acredita muito na possibilidade dos futuros eleitos continuarem apoiando esta proposta de Educação do Campo, independente de partido ou tendência política.

RELATÓRIO DO ENCONTRO INTERMUNICIPAL DE PROFESSORAS QUE APLICAM A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Mais um documento de 1995, anterior a toda discussão sobre Educação do Campo no Brasil. O SERTA já fazia encontros com professoras de municípios diferentes sobre suas experiências.

Contribuição de Lúcia Farias[44]

OBJETIVOS DO ENCONTRO

1. Avaliar o desempenho da proposta no primeiro semestre, nos 3 municípios.
2. Adquirir maior domínio sobre a metodologia e filosofia da proposta.
3. Trocar experiências sobre os seminários municipais do segundo semestre.
4. Criar condições para a formação de uma equipe de professoras e supervisoras de forma permanente, para desenvolver a proposta com outras professoras e outros municípios.
5. Projetar o segundo semestre.

44. Lúcia Farias era supervisora pedagógica do Município de Surubim, uma das grandes batalhadoras pelo desenvolvimento da proposta educacional do campo. Graças a ela, Telma Maciel, Maria José Diniz, Naiara e outras professoras, o SERTA teve condição de segurar e desenvolver a proposta. Enquanto os educadores e técnicos do SERTA contribuíam muito com os elementos da Educação Popular, essas professoras contribuíam com os elementos formais que dialogavam com a Educação Popular.

PARTICIPANTES	
SURUBIM	14 pessoas
CHÃ GRANDE	03 pessoas
GLÓRIA DO GOITÁ	10 pessoas
SERTA	04 pessoas
MEB (convidada)	01 pessoa
UFPE (assessoria)	01 pessoa
Total	33 pessoas

PRIMEIRO MOMENTO

Constou da acolhida aos presentes, diversas dinâmicas de ambientação, distribuição de responsabilidades e exercícios de relax, para vivenciar a vida na escola no tempo de infância de cada participante e agora. Houve a apresentação detalhada do programa e um convite especial do assessor para o grupo enviar alguém à III FEIRA LATINO--AMERICANA DE ALFABETIZAÇÃO em Brasília, no final de julho, para apresentar a proposta de Educação do Campo. Pelo município de Surubim, foram Telma Cabral e Marinês Oliveira, pelo município de Chã Grande, com o apoio da Associação de Mutuns, Verônica Lira e ,pelo SERTA, Lael Gomes Pontes e A. de Moura.

SEGUNDO MOMENTO

AVALIAÇÃO

Foi apresentado um quadro com 14 pontos para, em duplas formadas por municípios diferentes e depois em grupos de quatro, darem um voto para cada ponto e justificar cada voto. Os conceitos foram 4 : ÓTIMO, BOM, REGULAR, INSUFICIENTE. Em seguida foi formado um grande quadro para computar os votos , comentar as justificativas e

provocar debates. Foi feita a observação inicial, que o voto deveria se basear no conjunto da experiência e na realidade. Qualquer enfeite prejudicaria nossa análise. Os resultados para cada ponto foram os seguintes:

BOM	207
REGULAR	147
INSUFICIENTE	24

PROFESSORA APRENDENDO COM OS ALUNOS

Foi o item que mais teve pontos favoráveis. Contra 1 regular, apareceram 28 bons. Diversos testemunhos e depoimentos foram dados pelas professoras sobre o quanto elas estão apreendendo com seus alunos , com a produção de conhecimentos do grupo. Falaram de como esse processo está provocando mudanças nas relações delas com os estudantes, com a comunidade, de como isso tem exigido uma nova postura pedagógica. Não são mais as "sabichonas", as crianças não são mais tolas. São pessoas com saber, com experiências, com capacidade de produzir conhecimentos. A autoestima dos alunos aumenta quando eles percebem que a professora também aprende com eles.

COMPREENSÃO SOBRE A PESQUISA REALIZADA PELOS ESTUDANTES

Foi o segundo ponto com melhor número de votos. Contra 2 regulares, apareceram 26 bons. Inicialmente, o comentário nos treinamentos era que a pesquisa seria difícil de ser realizada¸ porque a realidade da vida rural tem sido muito dura, e os alunos poderiam rejeitar, como também seus pais. No entanto, depois de iniciada a proposta, os resultados surpreendem dia a dia as professoras, os alunos e as famílias. Os alunos gostam. Os pais, depois de participarem de uma explicação, mostram interesse, aumentam a parceria com a escola, valorizam mais seus filhos, a professora, percebem mais ligação da educação com a vida, e passam a se interessar mais pelo conhecimento preciso. Verônica de Chã Grande deu o exemplo do pai que a procurou emocionado para

falar da sua alegria e satisfação em ver pela primeira vez sua filha de 10 anos sentar-se com ele, para perguntar sobre o trabalho, que nunca filho nenhum, que estudava, tinha valorizado o seu trabalho de produtor.

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Foi o terceiro ponto; contra 2 votos para o conceito regular, para o bom, 21. Para quem estava acostumado a uma escola que só repassava conhecimentos da professora para o aluno e agora experimenta uma realidade dessa, foi um salto de qualidade na educação. "Quando meus alunos voltam com o resultado da pesquisa, é tanta coisa que eles trazem, fica tanto assunto para dar aula, que de repente, eu não sei mais se estou dando aula de português, matemática ou ciência." (Depoimento de Severina, Glória do Goitá, em um treinamento). Os exemplos insistiram na necessidade das crianças aprenderem a estudar, mesmo que um dia saiam da escola. Isso é uma questão importante, pois muitos não continuam na escola, mas precisam continuar a aprender na vida, e a escola é quem precisa ensinar essa metodologia enquanto eles têm chance de frequentá-la.

CONHECIMENTO SOBRE O MEIO RURAL

Esse teve 21 votos para o conceito bom; para o regular, 5; para o insuficiente,1. Foi lembrado que algumas pessoas pensam que a proposta é uma escola de agricultura. Não se trata disso. A professora não é técnica agrícola. Ela tem o específico dela, que é o pedagógico. Conhecer o meio rural é muito importante; porém, na escola, é mais importante o aluno, a professora e a família entenderem que se pode aprender português, matemática, ciência, estudos sociais a partir da realidade rural. Citaram o exemplo dos treinamentos agrícolas com os técnicos do SERTA que ajudaram muito na compreensão da proposta e na segurança para desdobrar os dados das pesquisas. Mais importante ainda do que o próprio conhecimento das coisas do meio rural, é a atitude da professora e do aluno em valorizar esta pedagogia, aprendendo a partir da realidade que se vive e que se pretende transformá-la.

MELHORIA NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Foram 19 votos com o conceito bom, e 9 regulares. As professoras observaram que a aprendizagem está melhor, devido ao maior interesse e envolvimento dos alunos. Porém, não dispõem de elementos objetivos para comprovar a diferença em relação à escola tradicional, pois o próprio conceito de aprendizagem é diferente. Na proposta Educacional do Campo, entram conceitos novos, como aprendizagem de atitudes, de valores, de habilidades. E a aprendizagem não é só do aluno, mas também da professora e da comunidade. Nesse sentido fica difícil fazer as comparações.

PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA APRENDIZAGEM DOS FILHOS

Contra 9 regulares, apresentaram 18 bons. A grande constatação foi que onde as professoras estão conseguindo se reunir com a comunidade, a participação dos pais aumenta muito. Pelo menos uma reunião já muda a atitude da comunidade em relação à proposta. Em Surubim, numa reunião, uma mãe disse que mentiu sobre a quantidade de terra que possuía, na pesquisa que seu filho fez, e este, por sua vez, deu também um número errado. Agora, dizia ela, "eu entendi o trabalho da escola, vou dar as informações corretas". Ficou confirmado também que reunião da comunidade para conversar sobre a escola, tem aceitação maior do que reunião de pais. Reunião de pais já tem uma conotação pejorativa, ligada à reclamação das professoras sobre os filhos, e parece sempre coisa só de mãe.

VALORIZAÇÃO DA REALIDADE DO CAMPO

Contra 12 regulares, apresentaram 19 votos bons. Se a escola conseguir que o aluno aprenda a identificar a sua realidade cotidiana, as suas potencialidades, os seus limites, a criança vai aprender a identificar outras realidades. Algumas pessoas pensam que essa proposta é só rural, que para o mundo urbano não serve. Não é assim. Nós estamos desenvolvendo com professoras, alunos da área rural; porém, ela pode ser adaptada ao mundo urbano. A pedagogia é a mesma. As técnicas

e métodos poderão variar muito, contanto que ensinem a criança a descobrir a realidade, a pensar sobre ela, a aprender e a ensaiar a sua transformação. Quem aprende a analisar bem uma realidade, aprende a analisar outras.

ATITUDES E VALORES NOVOS APRENDIDOS NA ESCOLA

Contra 12 regulares, apresentaram 15 votos bons. As professoras estão sentindo essa dimensão nova, mas estão ainda inseguras como introduzir na avaliação. Não sabem como expressar em nota ou conceito. Foi lembrado que a proposta do campo insiste em muitos valores e atitudes novas, tais como: autoestima dos alunos, valorização do saber da família e do aluno, troca de saberes entre a professora e o aluno, escola como instrumento e apoio ao desenvolvimento da comunidade.

OS PONTOS MAIS CRÍTICOS

Foram os pontos que tiveram mais votos regulares do que bons, na seguinte proporção:

1. **Criatividade dos alunos** - 12 votos bons contra 14 regulares, e 2 insuficientes.
2. **Motivação dos alunos** - 11 votos bons contra 12 regulares.
3. **Desdobramento das pesquisas nos conteúdos das disciplinas** - 8 votos bons contra 20 regulares.

OS VOTOS INSUFICIENTES

> **Preparação das aulas, ligando pesquisa, dinâmicas e conteúdo:** 6 bons, 15 regulares, 7 insuficientes.

> **Interdisciplinaridade:** 3 bons, 17 regulares e 7 insuficientes.

> **Preparação para a cidadania:** Nenhum voto bom, 20 regulares e 7 insuficientes.

Os pontos críticos e insuficientes ficaram para ser aprofundados durante o segundo semestre. Não houve tempo no encontro para isso.

Houve apenas alguns questionamentos sobre os conceitos dados a alguns pontos, como por exemplo: interdisciplinaridade, as professoras não estudaram de forma sistemática essa questão, porém pelos depoimentos dados ao longo do encontro, estão praticando, mesmo sem ter uma consciência muito clara e explícita.

Preparação para a cidadania, como explicar a introdução de valores e atitudes novas, relações novas da professora com a comunidade e o aluno, valorizar a realidade, desenvolver a autoestima, ensinar a pesquisar a realidade? Essas inovações estão ou não preparando para a cidadania? Justificaram que sim, mas ainda não com a clareza e a consciência que precisam.

Preparação das aulas. Foi comum o sentimento das professoras ao dizer que os estudos sociais é o assunto mais difícil para desdobrar das pesquisas. As fichas para preparação diária das aulas criadas nos três municípios já ajudaram muito. Algumas professoras gostariam de receber "coisas mais mastigadas", mas a reflexão feita no encontro não aprovou oferecer "coisas por demais mastigadas" às professoras, pois assim estariam contradizendo a pedagogia da proposta, que insiste na necessidade de produzir conhecimentos, estimular a criatividade, partir da situação e nível dos seus alunos e também na importância da professora preparar a aula.

PALAVRA DO ASSESSOR JOÃO FRANCISCO DE SOUZA

João Francisco, professor da UFPE e secretário de Educação de Olinda, fechou essa reflexão lembrando as conclusões da Conferência Mundial da Educação para Todos em Jomtien, Tailândia. Os documentos distinguem três dimensões da aprendizagem:

1. Os instrumentos de aprendizagem: a língua, a matemática, os cálculos.
2. Os conteúdos básicos da aprendizagem: os conhecimentos, as atitudes e os valores.
3. As formas de saber fazer, as habilidades e as técnicas.

A proposta de Educação do Campo contempla essas três dimensões, que são legitimadas e reconhecidas em documento universal. Antes, um ou outro educador falava dessas coisas. Tinha um peso. Hoje, com esse reconhecimento, tem outro peso. Cabe aos educadores fazerem valer esses três enfoques na aprendizagem.

CONCLUSÃO FINAL

Consolidar os pontos fortes:

Compreensão sobre a pesquisa.
Aprendizagem da professora.
Criatividade dos alunos.
Motivação dos alunos.
Produção de conhecimentos.

Reforçar os pontos médios:

Atitudes e valores novos.
Conhecimento do meio rural.
Valorização da realidade da aprendizagem do aluno.

Investir nos pontos fracos:

Desdobramento da pesquisa.
Preparação das aulas.
Interdisciplinaridade.
Participação dos pais.

RELATÓRIO DO ENCONTRO INTERESTADUAL SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO, CAMARAGIBE - PE, 05 A 08 DE JANEIRO DE 1995

Documento histórico no qual se pode perceber a construção da Educação do Campo e seu estágio em janeiro de 1995, em PE e BA.

APRESENTAÇÃO

O ENCONTRO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO realizado em Camaragibe, área metropolitana de Recife, de 5 a 8 de janeiro de 1995, teve um momento anterior que vale a pena resgatar. A decisão de se realizar veio por ocasião de um encontro realizado em Feira de Santana com os municípios que estavam aplicando a proposta com o MOC, professores da UEFS e o SERTA.

A partir daí, houve o trabalho de elaborar um projeto para a CESE (Coordenadoria Ecumênica de Serviços) de Salvador e o CERIS do Rio de Janeiro, discutir a ideia nos municípios, fazer a seleção das professoras, envolver as secretarias e prefeituras municipais na busca de recursos. Nesse período aconteceu um seminário pedagógico realizado em Valente-BA, com a participação dos três municípios, que usam a proposta, e outros convidados, que muito contribuiu para a animação e a expectativa em torno do encontro.

A coordenação do encontro preocupou-se em não partir de uma programação antecipada, mas construída a partir dos passos que os participantes iam dando, o que exigiu muitas reuniões durante o encontro para encaminhar os passos seguintes, que passaram por sete momentos mais significativos:

1. Ambientação, apresentação das pessoas, divisão de tarefas e comunicações.
2. Estudo em grupos misturados do que se fazia nas escolas e as dificuldades.
3. Tematização de quatro questões básicas, a partir do que se fazia nas escolas, estudadas em grupo e apresentadas em plenário.
4. Aprofundamento em forma de exposição dessas quatro questões por cinco assessores.
5. Aprofundamento das dificuldades em seis grupos de trabalho.
6. Programação para a continuidade e encaminhamentos diversos.
7. Avaliação final.

Queríamos deixar aqui o nosso agradecimento e reconhecimento ao escritório do UNICEF de Recife, que inicialmente nos estimulou a avançar com a proposta de educação junto aos municípios, à OIKOS, à Cooperação e Desenvolvimento de Portugal, que nos garantiu a continuidade e a implantação em Pernambuco, ao MOC de Feira de Santana e à sua equipe de Educação, que acreditou na proposta e levou para municípios baianos, aos professores da UEFS que se aliaram ao MOC nessa iniciativa, às secretarias e prefeituras municipais que implantaram a proposta em seus municípios, às supervisoras e professoras municipais rurais que acreditaram no novo, arriscaram, preparam os caminhos, acreditaram nos seus alunos e nos seus familiares como sujeitos sociais da Educação do Campo e hoje se sentem sementes de um novo modelo de desenvolvimento. À UDIMEPE, que está se interessando cada vez mais na proposta.

Nosso reconhecimento à CESE de Salvador que, vendo todos esses caminhos percorridos nos dois estados , ajudou ao encontro para aprofundar e definir novas etapas dessa caminhada. Um reconhecimento muito especial aos 55 primeiros jovens estudantes da área rural, que se encontraram em Orobó - PE, de 3 a 5 de abril de 1992, para estudar

a ESCOLA E A AGRICULTURA, com a equipe técnica do SERTA, de onde saíram as primeiras inspirações dessa proposta de educação e ao PAER (Programa de Educação Rural) da região de Campina Grande, cuja prática e experiência das Escolas Roçado, inspiraram o SERTA a encontrar as primeiras pistas.

Insistimos com todos esses parceiros e outros que venham se aliar a essa proposta: intercambiar estudos, práticas, documentos, livros, teses sobre Educação do Campo, para aos poucos termos acesso a inúmeras outras experiências nesse campo.

Recife, 30 de janeiro de 1995.
Abdalaziz de Moura Xavier de Moraes
Responsável pelo Programa de Capacitação de Professoras Rurais do SERTA

PRIMEIRO MOMENTO
AMBIENTAÇÃO E APRESENTAÇÃO, EXPLICITAÇÃO DO OBJETIVO DO ENCONTRO

Aprofundar a proposta de Educação do Campo, desenvolvida pelo SERVIÇO DE TECNOLOGIA ALTERNATIVA - SERTA, com os municípios, as instituições , as pessoas envolvidas com sua implantação, a partir das práticas e experiências realizadas até agora nas escolas, nos municípios e na capacitação do professorado.

PREPARAÇÃO DO ENCONTRO

A ideia do encontro surgiu da avaliação realizada em julho, com os municípios da Bahia, os assessores envolvidos na proposta e a presença do SERTA. As professoras estavam conseguindo muitos resultados com a proposta, mas também apresentavam dificuldades que exigiam

um aprofundamento maior e mais coletivo com os diversos grupos envolvidos. Para cobrir as despesas, ficou definido procurar recursos nos municípios e nas instituições financiadoras. Durante o segundo semestre, já se trabalhou tendo em mente que, no encontro interestadual, algumas questões seriam aprofundadas.

PARTICIPANTES			
MUNICÍPIOS		**INSTITUIÇÕES**	
Valente/BA	10	MOC	4
Santa Luz/BA	04	UEFS	2
São Estevão/BA	04	UFPE	2
Retirolândia/BA	01	UFRPE	1
Surubim/PE	15	SERTA	6
Orobó/PE	01	UDIMEPE	1
Chã Grande/PE	02	PAER	2
Afogados da Ingazeira/PE	02		
Glória do Goitá/PE	01		
Jaboatão dos Guararapes/PE	01		
Pão de Açúcar – AL	01		
Total de pessoas	**61**		

AMBIENTAÇÃO DO ENCONTRO

A apresentação foi feita com técnicas de ambientação, onde as pessoas se conheceram um pouco, primeiro de duas em duas, depois em grupos de quatro ; em seguida, apresentaram, através de mímicas, suas expectativas para o encontro. Após a apresentação, fez-se a divisão das equipes de trabalho.

SEGUNDO MOMENTO
ESTUDO DO QUE SE TEM FEITO E AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO

Os participantes foram distribuídos em 7 grupos, com uma recomendação que a prioridade das conversas fosse dada às professoras, e que os demais participantes ,no primeiro momento, escutassem e pedissem informações, pois o objetivo do grupo era ver o que as professoras estavam fazendo, e as dificuldades que elas estavam encontrando. Nem todos os grupos levaram em conta essa recomendação da coordenação.

O QUE SE TEM FEITO E COMO

1. Preparar o aluno para a vida que ele vive, onde vive e com quem vive.
2. Trabalhar a partir da realidade concreta, vivenciada pelos alunos e família.
3. Valorizar o meio onde vivem os alunos, o professor e os pais, através da valorização da agricultura, do agricultor e do resgate cultural.
4. Integrar escola, família e comunidade, ora indo aos pais, ora levando os pais à escola.
5. Oportunizar ideias, práticas e experiências inovadoras.
6. Adquirir conhecimentos, através das pesquisas , dos desdobramentos e análise.
7. Obter um nível de aprendizagem mais sistematizado, desenvolvendo a leitura, a escrita, a oralidade, o raciocínio do aluno e a criatividade.
8. Levar os alunos e as alunas a identificarem a propriedade de seus pais, suas roças,
9. Identificar suas atividades em casa e fora, seus recursos e seus limites.

DIFICULDADES ENCONTRADAS

As dificuldades foram tematizadas em 7 blocos diferentes e complementares, que são os que seguem:

1. FORMAÇÃO DO PROFESSOR

   Falta de preparação das professoras para trabalhar com aluno da zona rural.

   Falta de assessoria nas áreas específicas do conhecimento, que participem dos encontros de capacitação das professoras nos municípios.

   Falta de assessoria de conhecimento agrícola, agrário, técnico, ecológico.

2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DENTRO DA PROPOSTA

   Desenvolver mecanismo de avaliação adequado a essa proposta de educação. As professoras, os alunos e os pais já se acostumaram com o tipo de prova tradicional e as notas.

3. CONTEÚDOS

   Adequação dos conteúdos disciplinares regulares da escola às fichas pedagógicas.

4. PLANEJAMENTO

   Como planejar com as fichas, os roteiros tradicionais e a sequência dos conteúdos das disciplinas.

5. ENTENDIMENTO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

   Existe compreensão e aceitação por parte dos pais, dos alunos, das professoras e da comunidade, mas também existe incompreensão e rejeição.

6. OPERACIONALIZAR O "AGIR E TRANSFORMAR" DA TERCEIRA ETAPA DA METODOLOGIA QUANDO SE REFERE A UMA ATUAÇÃO NA COMUNIDADE.

7. TRABALHAR COM TURMAS MULTISSERIADAS.

TERCEIRO MOMENTO
APROFUNDAMENTO DE QUATRO TEMAS POR GRUPOS DE COMISSÃO

Após a apresentação arrumada dos problemas, os assessores fizeram complementações e prepararam novos trabalhos de grupos, para aprofundar 4 dos temas mais significativos que surgiram entre as COISAS QUE ESTÃO FAZENDO, que englobassem os demais e oferecessem luzes para clarear as dificuldades. A seguir o resultado da apresentação das quatro comissões.

A PESQUISA: O QUE É E QUAL A SUA RELAÇÃO COM OS DIVERSOS TEMAS LEVANTADOS PELOS GRUPOS (entrevistas, visitas, diálogos, debates, reuniões, passeios etc.)

1. É um meio de buscar informação CORRETA para produção de conhecimento.
2. É um meio de descobrir novos caminhos de conhecer e viver.
3. É um recurso pedagógico privilegiado para criação de novos VALORES E ATITUDES.
4. É um instrumento de apreensão e percepção da realidade.
5. É um instrumento privilegiado, estratégico e indispensável para se desenvolver a proposta.
6. É um meio de conhecer a realidade com a intenção de transformá-la.

CARACTERÍSTICA DA PESQUISA REALIZADA E DESENVOLVIDA NA PROPOSTA

1. Exige a participação das pessoas envolvidas não só na fase de aplicação, mas também na fase de ANÁLISE e de decisão (AGIR, TRANSFORMAR).
2. Tem como objetivo não só a aquisição de conhecimentos, mas também de produção de conhecimentos e transformação da realidade.

3. Está presente de uma forma ou de outra nas três etapas da proposta: conhecer, analisar, transformar.
4. Envolve a participação da professora, da família , do aluno e da aluna.

RELAÇÃO DA PESQUISA COM AS FORMAS DE DESENVOLVÊ-LA

A PESQUISA é aplicada de diversas formas, meios ou instrumentos usados pelas professoras, alunos e por demais pessoas:

1. Com perguntas diretas (muito usada nos deveres dos alunos) ou questionário.
2. Com visitas que a professora organiza com os alunos.
3. Com entrevistas às pessoas visitadas, ou de casa, ou da comunidade.
4. Com a coleta de material na propriedade, na natureza (plantas, animais, solo, insetos etc.).
5. Com os passeios, a professora e os alunos observam as coisas, as pessoas, os fatos e anotam.

Depois de APLICADA, a pesquisa é desenvolvida de várias formas:

1. Na ANÁLISE dos seus resultados, a professora faz o desdobramento, usando textos, desenhos, teatro, operações matemáticas, exercícios, debates e ensino das disciplinas.
2. No TRANSFORMAR, os alunos realizam algumas ações na escola, ou na comuni-dade, ou leva a comunidade a participar de alguma ação.

ADQUIRIR CONHECIMENTO: ONDE ENCONTRÁ-LO? QUEM PRODUZ? COMO?

1. Adquirir conhecimentos e produzir conhecimentos são duas coisas inter-relacionadas.
2. A produção do conhecimento passa:
   Pela sistematização das pesquisas que os alunos realizam nas famílias e comunidades.

Pela sistematização dos conhecimentos que eles adquirem.
Pela sistematização da prática desenvolvida pela professora com os alunos.
Pela sistematização das vivências e análise dos textos etc.

CONTEÚDOS: O QUE É? ONDE ESTÃO? NAS FICHAS, FORA DELAS?

O QUE É: São informações que obtemos sobre determinado assunto e que nos proporcionam uma melhor compreensão dos fatos.

ONDE ESTÃO: Nos saberes acumulados do povo, nas ciências, nos livros, sobretudo, nos livros didáticos (na visão tradicional estão, sobretudo, no livro didático do professor). Estão nas fichas pedagógicas, que ajudam na troca dos saberes dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

TAREFAS ESPECÍFICAS DA ESCOLA NA PREPARAÇÃO PARA A VIDA E A CIDADANIA

> A escola constrói valores MORAIS, CULTURAIS E CIENTÍFICOS.
> Incentiva ATITUDES.
> Dar condições para a expressão livre das pessoas.

QUARTO MOMENTO
APROFUNDAMENTO DESSES TEMAS PELOS 4 ASSESSORES

Após a apresentação de cada um dos grupos, um assessor retomou, em forma de exposição, os mesmos temas para aprofundamento. Abdalaziz de Moura do SERTA (Pesquisa), Naidson Baptista do MOC (Aquisição de conhecimentos), E. Teixeira Coelho da UEFS (Conteúdos), Antônia Almeida (As tarefas da escola na preparação para a vida e cidadania). João Francisco de Sousa da UFPE retomou o conjunto das

apresentações dos grupos e dos assessores. As exposições dos assessores não estão contidas neste relatório. Farão parte de outro documento, uma coletânea que possa servir para estudos e aprofundamentos futuros, depois que forem corrigidos.

QUINTO MOMENTO
APROFUNDAMENTO DAS DIFICULDADES

A dinâmica para o aprofundamento das dificuldades foi retomá-las nos grupos que, inspirados nas discussões anteriores, iriam identificar melhor o nó da questão e apresentar dicas para a sua superação. Foram seis grupos, cada um com uma dificuldade específica.

PLANEJAMENTO

O nó da questão é a adequação dos conteúdos às pesquisas realizadas pelos alunos, que nem sempre a professora consegue fazer bem. Ela estava acostumada a entender conteúdo como o assunto das disciplinas dadas de forma sequenciada e compartimentada. Quando chega a hora de ser interdisciplinar e nem sempre sequenciada ou compartimentada, sente dificuldade. A pista para essa questão é planejar bem as unidades, as aulas, tentando visualizar a integração dos vários conteúdos disciplinares, as pesquisas, os valores e as atitudes.

FORMAÇÃO DO PROFESSORADO

O problema é que o professor foi formado para outros tipos de ensino e de escola e não se encontra ainda devidamente habilitado para trabalhar a proposta. A pista é produzir e buscar outros materiais que complementem as temáticas pesquisadas pelos alunos. Inserir na capacitação material de estudo para o professor, que possibilite a fundamentação da proposta, como textos, documentos etc.

Além da capacitação para trabalhar com as fichas, quando necessário, desenvolver uma capacitação mais geral sobre didática, metodo-

logia, avaliação ; e uma mais específica (matemática, português, estudos sociais, ciências, educação artística).

ADEQUAÇÃO DOS CONTEÚDOS

O problema é a associação dos conteúdos às fichas e adaptação do calendário agrícola:

> Como chegar aos conteúdos através das fichas.
> Como conhecer melhor os conteúdos.
> Como conhecer melhor a realidade agrícola. As professoras se acostumaram a identificar conteúdos apenas com os conhecimentos repassados, e não com os conhecimentos produzidos, os valores e as atitudes.

AS PISTAS SÃO:

> Uma capacitação maior nas questões agrícolas, ecológicas.
> Fazer um estudo mais detalhado do currículo: o que se estuda, para quê?
> Selecionar melhor os conteúdos e alargar a sua dimensão.
> Organizar uma seriação para a formação.
> Os professores participarem mais da elaboração das fichas.
> Estudar mais as tendências pedagógicas: por que surgiram os métodos? O que está por trás e na história de cada tendência?

A AVALIAÇÃO

O problema é muito polêmico. A dificuldade das professoras e professores é como avaliar os alunos numa proposta diferente da tradicional, da que estão acostumados, e que não é adequada à nova proposta. A avaliação convencional não tem dado importância para os valores e as atitudes dos alunos. O grupo sugeriu algumas pistas na maneira de fazer e nos critérios de preparação.

TIPOS DE AVALIAÇÃO

> Teste diagnóstico baseado na realidade que foi ensinada.
> Provas dissertativas, relato escrito ou oral dos alunos em relação às pesquisas, visitas, atividades em geral. Oficinas, trabalhos em grupo dentro da sala, observando se o aluno participa, aprende, na exposição dos trabalhos.

CRITÉRIOS

> Enumerar as questões com clareza.
> Colocar questões independentes.
> Sequenciar as dificuldades das mais fáceis para as mais difíceis.
> Não botar muitos quesitos. Fazer distribuição equitativa do assunto, dosar.
> Peso: distribuir de acordo com as exigências de raciocínio.

APLICAÇÃO

> Evitar colocação que despertem nervosismo nos alunos.
> Sempre que possível, tirar dúvidas, tranquilizar o aluno.

CORREÇÃO

> Ver o aluno como um todo durante o ano, nos seus valores e atitudes.
> Levar em conta a capacidade de raciocínio do aluno.

OPERACIONALIZAR O AGIR E O TRANSFORMAR NA COMUNIDADE

O problema é que quando o transformar é na classe com os alunos, as professoras e os professores conseguem fazer, mas quando se trata de envolver a comunidade, encontram dificuldades. A pista que se propôs foi distinguir três níveis no TRANSFORMAR:

1. O da vivência dos temas pesquisados e analisados.
2. O das atitudes e mudanças de comportamento das pessoas.
3. O da ação na comunidade.

> Fazer o que estiver no nível dos alunos.
> Ter clareza sobre a concepção do que seja o TRANSFORMAR.
> Desenvolver mais parcerias com as comunidades.
> Valorizar mais as pequenas ações dos alunos.

QUESTÕES LIGADAS À DIVULGAÇÃO E ACEITAÇÃO DA PROPOSTA

OS PROFESSORES podem rejeitar:
> Por incapacidade de adaptação.
> Por insegurança na aplicação da proposta.
> Por acomodação.
> Por não acreditarem que vale a pena retomar a problemática da agricultura, porque já é muito desanimadora.

OS PAIS podem rejeitar:
> Por falta de esclarecimento sobre a proposta.
> Por não ver utilidade para seus filhos na proposta.
> Por sonharem vida diferente do campo para os filhos.

OS ALUNOS podem rejeitar:
> Pela desvalorização que sentem em relação à agricultura.
> Pela rotina que já vivem com a agricultura.
> Pelos alunos das séries mais adiantadas, porque já trabalham muito na agricultura.

AS PISTAS SERIAM:
> Divulgar mais entre os pais e a comunidade.
> Fazer mais reuniões com os pais na escola.
> Divulgar mais em jornal, rádio, boletins, reuniões e encontros.

PROGRAMAÇÃO POR ESTADO E MUNICÍPIOS

Para a programação e encaminhamentos, a Bahia preferiu reunir o estado todo, Pernambuco dividiu-se em 4 grupos, com a seguinte programação:

1. SURUBIM

1. Fazer uma reunião no dia 03/02/95 com os que participaram do encontro, para aprofundar os temas mais ligados a Surubim e fazer, neste dia, o planejamento para o ano de 1995.
2. Rever os currículos das escolas de magistério do município.
3. Produzir material de estudo que aprofunde a proposta.
4. Realizar no final do semestre um encontro com os municípios do estado que adotam a proposta, nos dias 4 e 5 de julho de 1995.
5. Estudar com o professorado os temas desse encontro.
6. Realizar treinamentos com técnicos agrícolas e grupos de professoras.
7. De 26 a 28 de outubro, realizar um evento na esfera municipal sobre a proposta no município de Surubim, com um seminário pedagógico, com feiras, exposições, competições, com o objetivo de consolidar a proposta.

2. CHÃ GRANDE

1. Encontrar-se com o prefeito para acertar a aplicação da proposta.
2. Visitar outro município que adota já a proposta.
3. Conversar com outras professoras sobre a proposta.
4. Propor no âmbito estadual um encontro com as pessoas e instituições para aprofundar a proposta, 4 e 5 de julho de 1995.
5. Realizar o primeiro treinamento para a implantação da proposta, nos dias 14 e 15 de fevereiro de 1995.

3. RETIROLÂNDIA (contou apenas com uma participante)

1. Reunir-se com os municípios vizinhos que adotam a proposta.
2. Como o município não adotou ainda, introduzir alguns aspectos dessa proposta "no trabalho que já participo".

4. UNIVERSIDADE, REPRESENTAÇÃO DE AFOGADOS DA INGAZEIRA E ALAGOAS

1. Fazer capacitação que retome os temas do encontro.
2. Divulgar a proposta junto às universidades.
3. Sensibilizar a sociedade pelo pacto de valorização do professor.

5.BAHIA

1. Promover seminários regionais mais frequentes.
2. Conhecer melhor a realidade agrícola através de estudos com técnicos e agricultores experientes.
3. Envolver mais as secretarias municipais na luta pela participação das famílias na vida escolar.
4. Discutir mais o papel da escola e dos professores para rever a prática pedagógica e o trabalho desenvolvido.

6. **AVALIAÇÃO DO ENCONTRO**
QUAIS OS PASSOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO QUE O ENCONTRO AJUDOU A DAR?

1. Um maior conhecimento e divulgação da proposta de Educação do Campo.
2. Um redimensionamento do conceito de CONTEÚDO na educação e na escola.
3. Um maior aprofundamento das questões que estavam "emperrando", "enganchando" os professores.
4. Maior clareza quanto ao papel, concepção, abrangência e importância da pesquisa dentro da proposta.
5. Percepção que o conhecimento pode ser produzido na escola rural e não só adquirido.

6. Esclarecimento sobre a maneira de avaliar dentro da proposta de educação.
7. Ajudou a conhecer melhor a Ficha no PESQUISAR e no TRANSFORMAR.
8. Criou muitas outras dúvidas e obrigou a pensar.
9. Ajudou a criar uma nova concepção de escola.
10. Divulgou a proposta para quem não tinha conhecimento.
11. Despertou a necessidade de estudar, ler e pesquisar mais sobre educação e ensino.
12. Mostrou que a troca de experiência é fundamental na produção de conhecimentos.
13. Mostrou que podemos ser muito criativos como professor.
14. Aumentou mais a aproximação entre supervisoras, técnicos, professoras e assessores.
15. Toda a discussão mostrou o novo grande desafio, a formação de um novo tipo de professor, para uma nova escola e uma nova concepção de educação. A concepção da escola ainda é o grande "emperramento" para compreender a proposta. O trabalho de grupo revelou que ainda não se consegue pensar a avaliação do aluno se não for com nota.
16. O encontro identificou os principais problemas e se concentrou sobre eles.
17. O encontro avançou além do operacional, que muitos já entendem. Pegou mais questões de fundo.
18. O encontro foi o primeiro momento forte que paramos sem ser para preparar professores para as unidades, ou avaliar as ações. A partir de agora, esses momentos poderão se multiplicar.
19. O aproveitamento poderia ter sido melhor se o grupo fosse menor e menos misturado.
20. O grande desafio agora é ver como, quando e quem estudar tantas questões que vimos como necessárias.

Recife, 30 de janeiro de 1995.

TREINAMENTO COM AS PROFESSORAS RURAIS DE CHÃ GRANDE-PE

14 e 15 de fevereiro de 1995

Texto que revela como foi o processo de construção histórica da proposta de Educação do Campo do SERTA. Documento de 1995, transcrito conforme original da época.

OBSERVAÇÃO PRELIMINAR

Em 1995, o SERTA está trabalhando três situações diferentes com as professoras rurais municipais, em função da implantação da proposta de Educação do Campo. O município de Surubim, do Agreste Setentrional, município com todas as características de Agreste, com plantio só de inverno, com pouca água e uma agricultura, sobretudo, de sustentação familiar.

O município de Glória de Goitá, área de transição entre o Agreste Setentrional e a Zona da Mata canavieira, onde a cana influencia diretamente, com plantio em algumas de suas áreas, ou fazendo com que os seus moradores trabalhem na cana, nos engenhos vizinhos de Vitória, Chã de Alegria, Lagoa de Itaenga, Carpina e Paudalho. Município com mais chuva que Surubim, com produção especial de mandioca e coco.

O município de Chã Grande, do Agreste, mas microrregião do Vale do Ipojuca, onde há mais água, e os agricultores, que não trabalham na cana, trabalham com hortaliças para abastecimento comercial de Recife, tem tradição de plantio de verão irrigado. Na parte sem água para irrigação, o plantio é, sobretudo, de mandioca e fumo.

São, portanto, municípios de tradições agrícolas diferenciadas e

calendário de produção diferente. A proposta de Educação do Campo leva em conta o calendário agrícola do município no seu desenvolvimento. E nos municípios de Pernambuco e Bahia, onde já se começou a usar a proposta, o calendário de preparação do solo, do plantio, da colheita e da comercialização são bem definidos. Mas em Chã Grande esse calendário é misturado. Planta-se durante todo o ano, vende-se durante todo o ano, prepara-se terreno durante todo o ano. Nesse caso foi preciso adaptar a proposta. Para o SERTA foi um desafio muito rico, pois o mesmo deve acontecer com vários municípios que queiram desenvolver a mesma proposta.

A metodologia e os objetivos permanecem os mesmos, mudam apenas as técnicas, a maneira de distribuir as pesquisas, as dinâmicas das aulas e o calendário. Por ser uma situação nova, o SERTA resolveu detalhar alguns elementos do treinamento de Chã Grande, com o objetivo de ir sistematizando mais a prática de capacitação, de registrar a experiência em um contexto diferente dos até agora realizados.

PRIMEIRA PARTE DO TREINAMENTO: A PESQUISA SOBRE O TRABALHO DOS PAIS

Após a ambientação do grupo, que consistiu na apresentação das pessoas, na história da proposta e nos objetivos do treinamento, houve a primeira dinâmica em grupo de duas professoras, para escreverem em uma ficha o tipo de atividade e trabalho que os familiares dos seus alunos estavam fazendo durante os meses de fevereiro e março (correspondente à primeira unidade escolar). À medida que escreviam, o animador recolhia, embaralhava e, em seguida, com a ajuda das professoras, foram colocadas no chão da sala, uma embaixo da outra. Nessa primeira exposição, foram retiradas, por elas, as palavras repetidas. No segundo momento, o grupo foi juntar as atividades mais próximas umas das outras e formar blocos mais comuns. Por último, as fichas foram coladas num papel grande, distribuídas conforme os cinco blocos. O

que segue agora são as fichas que foram coladas no papel. Trabalhar com essas fichas é um uso bem generalizado nos treinamentos que o SERTA oferece às professoras rurais.

AGRICULTURA	PECUÁRIA	SERVIÇOS DOMÉSTICOS
Preparando a terra para plantar feijão.	Cuidando dos animais.	Cuidando da casa.
Preparando a terra para plantar quiabo.	Criação de gado.	Cuidando das crianças menores.
Preparando a terra para o plantio de fumo e mandioca.	Criação de aves.	Lavando roupa.
Fazendo aração do terreno para plantio.	Cuidando dos cavalos.	Preparando a comida.
Estrumando a terra.	Tirando capim para o gado.	
Plantando hortaliças.		
Cultivando mandioca.		
Irrigando as hortas.		
Fazendo adubação de chuchu.		
Aplicando inseticida.		
Tirando folhas secas do chuchu.		
Limpando roça, forrando a terra para permanecer molhada.		

COMERCIALIZAÇÃO	SERVIÇOS DIVERSOS
Colhendo chuchu para vender.	Trabalhando no corte da cana.
Carregando hortaliças para a Ceasa.	Trabalhando na construção civil.
Vendendo na Ceasa e nas feiras.	Trabalhando como diarista na roça de outros.

SEGUNDA PARTE: DESDOBRAMENTO DA PESQUISA

Esse quadro foi o que as professoras formaram. Não se entrou no mérito se era real, bem feito, completo ou incompleto. Como o grupo era pequeno, com 13 professoras e uma supervisora, os animadores passaram a fazer algumas perguntas ao grupo, entre estas convém registrar algumas:

Como se sentem vendo esse quadro produzido por vocês?

Para a maioria foi surpresa, não imaginavam tanta coisa, mesmo vendo em casa seus familiares fazendo essas coisas, nunca tinham parado para pensar nisso. Mesmo participando, pois a maioria delas é filha de agricultores, não tinham tido oportunidade de olhar com esses olhos. Sempre foi rotina, dia a dia, cotidiano sem valor, sem observação, sem pesquisa.

Quando menos esperavam, estavam as professoras falando da pesquisa, da situação dos agricultores, dos seus pais; deram depoimentos sobre os prejuízos que seus familiares e conhecidos têm tido no comércio dos produtos agrícolas: a exploração dos intermediários, o preço dos fretes, os jovens que não querem mais saber de agricultura.

Nesse momento, o papel dos animadores foi apenas de controlar para não falarem duas ou mais de uma vez só. Estes deram corda ao debate e deixaram que as professoras falassem, até a ponto de se sentirem capazes de tratar o assunto, de perceberem a gravidade dos problemas dos pais de seus alunos , dos seus próprios, de observarem o abandono dos poderes públicos pela agricultura. Em alguns momentos, as opiniões de umas eram diferentes de outras, o que estimulava mais o debate. Umas antecipavam soluções sem aprofundar a questão, outras faziam juízo de valor.

Um dos objetivos da dinâmica era conseguir que professoras rurais conversassem sobre a vida, o trabalho dos pais dos alunos. Esse foi bem atingido, e mais outra pergunta foi formulada:

Quando vocês se encontram em reunião, falam por acaso desses assuntos?

A resposta veio de uma vez só na boca de todas: "Nunca... nunca... a gente só fala dos assuntos da escola, das matérias, das crianças, do salário, das dificuldades em classe". Nessa oportunidade, as professoras iam constatando que a reunião delas não tinha nada a ver com o assunto, que uma coisa se apresentava separada da outra. Jamais havia passado pela cabeça delas, das supervisoras, que uma questão dessa tivesse a ver com as reuniões delas. Sempre conceberam escola como não tendo nada a ver com a situação dos pais dos alunos, aliás, como os próprios pais também pensam , os alunos e a sociedade como um todo. Quem vai para a escola é para aprender a ler e a escrever, contar e calcular.

TERCEIRA PARTE: APROFUNDAMENTO DA PESQUISA, O OBJETIVO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Com as reações das professoras à última pergunta, os animadores prepararam a terceira parte do treinamento; primeiro, fazendo uma pergunta complementar à anterior:

Com os alunos, vocês falam desses assuntos, fazem algum texto, algum ditado, algum exercício de matemática, algum dever de casa?

As respostas já eram esperadas a partir do que já se havia conversado sobre a pergunta anterior. Também não costumavam fazer nada disso; só uma, que já participava de outras atividades do SERTA, fazia debates e pesquisas sobre o assunto. Passou-se a nova dinâmica, em dupla, e depois em grupos de quatro, para responder a pergunta:

O que a escola tem a ver com esses assuntos e vice-versa?

A pergunta levantou questões importantes, sobre a natureza, o objetivo da educação e da escola. Constatou-se que a escola não contribuiu para a agricultura; pelo contrário, reforçou o êxodo, prejudicou

a autoestima dos filhos dos agricultores, nunca valorizou o que eles e seus pais fazem. Essas questões são comuns em todos os treinamentos, e este texto não vai desenvolvê-las aqui, pois o que se quer no momento é caracterizar a proposta no município de Chã Grande.

QUARTA PARTE
ESTUDO SOBRE A PESQUISA

No município de Chã Grande, há 3 produtos principais, o chuchu na área irrigada, acompanhado de hortaliças em geral; e na área sem água, o fumo e a mandioca, plantados no inverno. A dinâmica era saber o que se tinha a pesquisar sobre esses três produtos; isto é, que conhecimentos poderiam se produzir a respeito dessas culturas. Com o resultado dessa dinâmica, seria estudada a proposta pedagógica de Educação do Campo. As respostas em fichas foram organizadas no quadro; primeiro, as informações comuns aos três produtos, depois as específicas.

Área de terra a ser plantada.
Qualidade do solo melhor para a lavoura.
Período adequado para o plantio.
Tempo e forma de preparar o plantio.
Mão de obra da preparação do terreno.
Custo dessa mão de obra.
Dosagem do adubo necessário para o plantio.
Custo do saco de adubo químico.
Custo do saco de adubo orgânico (gado ou galinha), qualidade e dosagem dos defensivos (venenos).
Custo dos defensivos.
Riscos do uso dos defensivos, maneira de aplicar.
Período de limpa e custos da mão de obra.

Tratos culturais em geral.

Doenças e pragas mais comuns.

Forma de controle das pragas e doenças.

Qualificação do produto.

Compradores do produto.

INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS SOBRE		
CHUCHU	**FUMO**	**MANDIOCA**
Preço do material para instalação de uma horta: arame e estaca.	Tempo de preparar a sementeira.	Tempo de preparar o terreno.
Forma e quantidade da irrigação.	Forma de preparar a sementeira.	Forma de plantar.
Forma de plantar e cuidar.	Tempo e forma do transplante.	Tempo de limpar.
Produção média por pé e por semana.	Tempo da "capação".	Tempo de fazer farinha.
Preço do cento e milheiro na Ceasa.	Forma de fazer a "capação".	Mão de obra necessária.
Preço do frete por saco para a Ceasa.	Forma de secagem.	Custo comercial da farinha.
Lucro ou prejuízo da semana.	Cuidados para com a secagem.	Produção por área colhida.
	Forma de enrolar o fumo.	Lucros e prejuízos.

O objetivo desse levantamento era para se perceber o quanto de produção de conhecimentos se pode ter com um determinado produto agrícola, que para produzir conhecimentos, é necessário buscar as fontes, pesquisar com os agricultores, os familiares. Com esses dados foi discutida a metodologia da proposta ,como se faz com os demais municípios. Aqui será apresentada de forma esquemática, de acordo com as suas duas primeiras etapas. No treinamento não houve tempo para se discutir a terceira etapa.

PRIMEIRA ETAPA:
CONHECER, VER, PESQUISAR, OBSERVAR, PERGUNTAR

A proposta de educação consiste em levar os alunos a pesquisarem a realidade da sua família e do seu meio. Há temas suficientes para se pesquisar o ano inteiro. No treinamento se viu apenas sobre três produtos, em outros treinamentos se verá sobre outras coisas. A realidade, em parte, as famílias, os alunos e até algumas professoras já conhecem. Porém não basta esse conhecimento, é preciso se desdobrar sobre ele, buscar informações mais precisas, mais sistemáticas e mais ordenadas. A pesquisa se torna um dever de casa, do qual a professora não pode abusar. Uma ou duas perguntas são suficientes para a professora retomar e desenvolver as disciplinas.

No caso do município de Chã Grande, como esses três produtos perpassam o inverno e o verão, as pesquisas iniciais vão se centralizar sobre eles. Serão o fio condutor para se compreender e aplicar a proposta, e fazer as mudanças necessárias na escola, na pedagogia, nas aulas, nas provas etc.

SEGUNDA ETAPA:
DESENVOLVER, ANALISAR, DESDOBRAR, ENRIQUECER

O que a professora vai fazer com os resultados das pesquisas é computar os dados da melhor forma possível, para veicular através deles os conteúdos de português, matemática, estudos sociais e ciências. Essa parte foi dada no segundo dia de treinamento. Será transcrita só a parte que foi discutida no dia com as professoras, conforme foi colocado no quadro. Como a professora poderá transformar os conteúdos dessas pesquisas em conteúdos das disciplinas tradicionais? Há inúmeras possibilidades, de forma inter e multidisciplinar, escolhendo os conteúdos que mais se adaptam às pesquisas e vice-versa. Com as pesquisas, aprendem

o aluno, a professora e a família. Muitas questões as professoras não dominam, sobretudo quando são da cidade. Aprendem com os alunos e os pais.

O QUE SE PODE FAZER COM O PORTUGUÊS

(Varia de acordo com a série e o nível dos alunos).

1. Pôr no quadro o resultado das pesquisas e conversar com os alunos sobre ele.
2. Provocar debates, diálogos e conversas sobre o tema pesquisado.
3. Explorar palavras, letras, sons, sílabas, ortografia, grupos vocálicos, consonantais etc.
4. Construir textos individual, grupal, coletivamente, explorar de diversas formas o texto.
5. Fazer teatros, mímicas, encenações e desenho.
6. Fazer personificação com os elementos da natureza.
7. Criar estórias, contos e narrações.
8. Procurar músicas, cantos, poesias ou fazer paródias sobre o assunto.
9. Fazer ditado sobre o tema da pesquisa, leituras.

O QUE SE PODE FAZER COM A MATEMÁTICA

(Varia de acordo com a série e o nível dos alunos).

1. As quatro operações fundamentais, todas a partir das situações concretas e vividas pelas famílias.
2. Unidade, dezena e centena (unidade, cento e milheiro), números decimais.
3. Escrever dinheiro no levantamento dos custos.
4. Aprender unidade de medida de superfície com o tamanho das áreas de plantio.
5. Porcentagem e fração com a distribuição dos custos dos produtos.
6. Noção de conjunto.

7. Tirar média da produção por área, planta, família, semana etc.

O QUE SE PODE FAZER COM O ESTUDO DE CIÊNCIAS

1. Relação solo - água - planta - sol.
2. Composição do solo, estrutura e textura.
3. A semente, a germinação, a planta e suas partes.
4. Matéria orgânica, decomposição, reciclagem.
5. Micro-organismos, tipos, papéis e reprodução.
6. Doenças e pragas: origem, reprodução e controle, conhecimento e identificação.
7. Condições favoráveis e desfavoráveis para o solo, a planta, a fertilidade etc.

O QUE SE PODE FAZER COM O ESTUDO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

1. As pessoas da família que trabalham nas roças.
2. Funções de cada um na distribuição dos trabalhos.
3. A profissão de trabalhador rural e as que se relacionam mais com ela.
4. Os meios de transporte na roça, da roça para a cidade, desta para a Ceasa etc.
5. O comércio e a participação dos produtos agrícolas.
6. Remuneração pelo trabalho agrícola, emprego e renda.

CONCLUSÕES E DEFINIÇÕES FINAIS

1. **Identificação do preço do chuchu:**
   Uma das professoras propôs cada semana organizar um quadro com o preço do chuchu na Ceasa, uma vez que ele é variável. A cada segunda feira, no quadro apropriado, os alunos colocariam o preço do chuchu; no final do mês, tirariam a média mensal, fariam diversas operações matemáticas, identificando a porcentagem de aumento e a diminuição do preço a cada

semana.

2. **Contato com os pais e associações:**
   Onde existir associação, as professoras vão entrar em contato com elas para conversar sobre a proposta pedagógica de Educação do Campo, e pedir o apoio junto aos pais, para que apoiem a proposta.
3. **Evento municipal no segundo semestre:**
   Foi discutida com as professoras uma preocupação das associações do município de se fazer um evento no segundo semestre que chamasse a atenção da opinião pública e das autoridades para com a agricultura e o desenvolvimento rural. As professoras gostaram da ideia de participar da preparação à medida que estudam com seus alunos a história e a cultura do chuchu. Sua produção pedagógica , as pesquisas dos alunos e professoras durante o ano vão servir para enriquecer esse evento, com uma finalidade pedagógica e política.
4. **Acompanhamento da supervisão municipal:**
   A supervisora se responsabilizou em reunir as professoras para avaliar os encaminhamentos que forem dados nas escolas, socializar as notícias e programar as próximas etapas.
5. **Uso das fichas pedagógicas:**
   As professoras iam receber da Secretaria Municipal cópia das cinco fichas pedagógicas usadas nos outros municípios. Mesmo em Chã Grande, não usando diretamente as fichas, as professoras iriam conhecer, para melhor adaptar à situação específica do município.

O encontro foi concluído com uma avaliação. Neste texto, não estão incluídas as outras partes do encontro. Não se trata de um relatório, mas de um texto para situar a adaptação da proposta a situações diferentes. Relatou-se apenas as partes específicas de Chã Grande.

RELATÓRIO DA OFICINA LOCAL 14, 15 DE AGOSTO E DA OFICINA REGIONAL 27, 28, 29 DE AGOSTO DE 1998, SÃO BENEDITO DO SUL – PE.

Relatório de duas oficinas, uma municipal e outra intermunicipal sobre a construção de um Projeto Político Pedagógico. Para a construção da Educação do Campo, tem um valor histórico grande.

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA RURAL

Esse projeto começou com o apoio financeiro do UNICEF, de novembro de 1997 até abril de 1998, e tem a continuidade assumida pela Secretaria Nacional de Assistência Social – SAS até 30 de dezembro de 1998.

CONTEXTO E SÍNTESE DO PROCESSO DAS DUAS OFICINAS

Na Oficina Regional do mês de junho de 1998 (SISTEMATIZAÇÃO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO JUNTO AO PETI), foi realizada uma avaliação das oficinas anteriores. Um dos desafios encontrados pelos participantes era, ao retornar, conseguir a aplicação concreta das alternativas discutidas nas oficinas. A equipe do SERTA trabalhou em cima desse desafio, a fim de encontrar formas mais adequadas e eficazes,

que ajudassem os participantes no seu retorno aos municípios.

A ideia concretizou-se nessas duas oficinas. Foram realizadas no núcleo da jornada ampliada do Engenho Mumbuca, no município de São Benedito do Sul, com a participação da comunidade escolar, incluindo crianças, alunos com mais de 15 anos que já saíram do programa, monitores, coordenadores, pais e mães. Na oficina regional, os educadores vieram de 16 outros municípios. O núcleo de Mumbuca funciona na casa-grande do engenho, que foi aproveitada pelo município. Nos arredores da casa-grande ,existem inúmeras instalações que não eram aproveitadas.

Para a realização da oficina regional, fez-se necessário uma local de dois dias, só com as pessoas do lugar, mais alguns monitores do município e os técnicos do SERTA. Esta serviu de preparação para a segunda. Mas não foi só uma oficina local que preparou a regional. Houve outros elementos. O próprio núcleo trabalhou durante 10 dias, com temáticas ainda novas, com a presença permanente de quatro técnicos estagiários do SERTA.

A primeira oficina consistiu, sobretudo, em saber qual era a ideia que as pessoas tinham da escola. Essa preocupação se deu com as crianças, os pais, as mães e as monitoras. No segundo dia, com uma assembleia grande de familiares, monitoras (es), coordenadoras (es), crianças e adolescentes, respondeu-se às perguntas: "O que querem que os filhos aprendam na escola? Quando saírem dessa escola, devem estar preparados para quê?". Depois de responder a essas perguntas, foram formados vários grupos com participação misturada, para visitar os espaços nos arredores da escola. Cada grupo visitou um espaço com perguntas: " O que se pode aprender com este espaço? O que estes espaços têm a ver com a aprendizagem da escola e da sala de aula?".

Alguns destes espaços, como a cozinha, a dispensa e a horta, já funcionavam. Outros eram espaços em abandono, desde muito tempo; uma grande vacaria, com curral, cercado, pasto de pisoteio, salas para material, forrageira, balança para pesar animal, local para bezerros; um estábulo grande para cavalos, com uma parte do telhado caído. E ainda

mais áreas livres para pomar, plantio, criação de peixes, hortas.

No retorno, as pessoas formaram vários grupos: um com os pais, outro com as mães, outro só com as crianças e adolescentes e o quarto só com os/as monitores (as). Cada grupo pôs em uma folha de papel madeira o que se poderia fazer com esses espaços e como eles se articulavam com a sala de aula. Na parte da tarde, houve o planejamento de trabalho; para do dia 17 a 27 de agosto, todos esses espaços estarem recuperados com a contribuição de todas as pessoas, inclusive dos trabalhadores bolsistas do PROMATA.

Quatro técnicos do SERTA ficaram os 10 dias seguidos para trabalhar com os grupos. O plano consistia até o dia 27, por parte do município, providenciar vacas, porcos, pintos, mudas de fruteiras e tinta para pintar os espaços, a escola e as casas das famílias do engenho. As pessoas recuperariam os espaços, ampliariam a cerca da horta, cercariam a área do pomar, limpariam todo o mato, aproveitariam todos os matos no composto orgânico, montariam minhocários, as mães trariam as mudas de plantas medicinais e plantariam com seus filhos.

As/os monitoras (es), além de participarem com as crianças de todo esse mutirão, desdobrariam em sala de aula um produto (cartaz ou coisa parecida), ligando o trabalho com os conteúdos das disciplinas. Tudo isso foi realizado com a supervisão administrativa da Secretaria de Educação e Ação Social, dos coordenadores de apoio e a supervisão técnica do SERTA. Durante esses dez dias, chegaram 6 vacas e 4 bezerros, 10 leitões, 150 pintos e mais de 60 mudas de fruteiras. Todos os espaços foram limpos, pintados, pisos e telhados recuperados, cercas ampliadas, instalações elétricas e hidráulicas recuperadas.

Além dessas coisas encaminhadas, as/os monitoras (es) prepararam a programação da oficina regional. Durante esta, as pessoas de fora visitaram esses espaços, onde, em cada um, estavam duas monitoras e um grupo de 10 crianças e adolescentes, alguns pais ou mães. Esse grupo explicava para os visitantes o que fizeram, como fizeram, por que e para que fizeram tal serviço. Num segundo momento, explicavam como tudo isso estava relacionado com a educação, com o aprendizado, com a finalidade da escola. Em ambos os momentos, respondiam perguntas

dos visitantes.

LIGAÇÃO DA ESCOLA COM A COMUNIDADE

PARA APROFUNDAR O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

na oficina local, a comunidade construiu sua maquete. No chão, em cima de seis folhas de papel guache verde, os participantes iam dizendo o que existia na sua comunidade e confeccionavam com material previamente preparado pelos técnicos. Iam construindo e dizendo cada coisa para que servia. Construíram primeiro as coisas privadas, particulares, depois os espaços coletivos ou públicos, tais como: casa das pessoas com o plantio, a criação dos animais, os jardins, os quintais; a mata, as árvores, o rio, os plantios de cana, o supermercado, o mercado, a feira, as igrejas católica e evangélica, o posto de saúde, o posto telefônico, a escola.

O debate com o educador do SERTA continuou, foi discutido qual era a função de cada espaço público, como as igrejas, o posto de saúde e , por fim, a escola. O que se queria com essa metodologia era saber se a escola estava dentro, no meio, presente ou separada, distante e isolada do conjunto, e por quê. Qual era a opinião das pessoas?Qual era a ideia que cada um tinha da escola, desde a criança menor, que vê seu irmão mais velho sair todos os dias para a escola, à avó mais antiga da comunidade? Conforme fossem os pensamentos sobre a escola, mexia-se na maquete.

Havia gente que queria a escola distante, só para aprender a ler e a escrever, onde a criança entrava para se preparar para sair da comunidade quando estivesse grande. Onde a criança não aprenderia a fazer os trabalhos dos seus familiares. Onde a vida da comunidade é uma coisa, e o ensino-aprendizagem na escola é outra. Onde a sabedoria e os conhecimentos dos pais e mães, sobre a vida, o trabalho e a família, não são ensinados nas escolas. Nessa escola, os meninos e meninas aprendem a ler e a escrever, e os pais só vão lá para saber se estão aprendendo isso.

Nesse momento se retirava do meio da maquete a escola e se pu-

nha num lugar bem alto, simbolizando a distância e o isolamento que ela tinha da comunidade, a inacessibilidade da parte desta para com a comunidade e da parte da comunidade para com a escola. Perguntava-se ao grupo se as pessoas presentes queriam a escola naquele canto ou em outro, e o porquê de outro lugar e não o alto. Houve bastante debate nesse sentido. As pessoas pegaram a escola e trouxeram para o meio. Os educadores cercaram a escola com cartolina, isolando da comunidade, e provocaram novo debate.

Havia as pessoas que queriam a escola mais próxima, mas sob os cuidados das pessoas da educação, professoras, secretaria de educação. Porque essas pessoas ganhavam para isso e sabiam cuidar disso. Os pais e mães sabiam de outra coisa. Por exemplo, sabiam agricultura ou cuidar dos animais, mas não sabiam ler, punham os filhos na escola para estes aprenderem a ler. Poderiam até colaborar, ajudar na escola vez por outra, quando chamados pelas professoras, para ver se seus filhos estavam aprendendo mesmo. Mas os saberes da escola e os saberes da família eram duas coisas distintas.

Nesse momento, os educadores do SERTA entrevistaram um pai, Senhor Paulo, de 60 anos, sobre os saberes que ele aprendeu. Ele não aprendeu a ler e a escrever, mas aprendeu a cuidar dos animais, a vacinar, a fazer um parto numa vaca, a curar uma doença, a plantar, adubar, cortar cana, virar-se na vida e educar os filhos. Dona Antônia, mãe, foi entrevistada sobre os seus saberes. Sabia ler e escrever muito pouco, mas aprendeu a cuidar dos seus filhos, a cozinhar todo e qualquer tipo de comida, a preparar uma buchada, a matar uma galinha, a lavar roupa e a se virar na vida.

O debate então girou em torno da sabedoria dessas duas pessoas. Onde aprenderam essas coisas? Quem as ensinou? Quanto tempo passaram para aprender? Como se chama esse tipo de conhecimento? O que tem a ver com o conhecimento que se aprende na escola? A conclusão foi que esse tipo de conhecimento social, histórico, prático, familiar, que se adquire no cotidiano da vida, precisa se integrar à escola, sobretudo à escola com jornada de oito horas. Os alunos poderiam aprender

dos pais e mães, e enriquecê-los com o conhecimento escolar: a escrita, a matemática, a ciência, a arte, a cultura etc.

Dona Antônia e senhor Paulo viram-se cercados de autoestima, vendo seus conhecimentos valorizados diante das professoras e crianças. Então o técnico perguntou: "Como é? Assim, a cerca sai ou fica? Por quê?". A conclusão foi tirar a cerca e deixar a escola perto e dentro da comunidade, mas para isso se discutiu mais ainda o papel da escola. A oficina regional queria ,durante três dias, discutir esse papel, fazer o exercício de trazer a escola para dentro da vida e vice-versa. É um trabalho duro e pesado, exige muito debate e uma grande vigilância, porque ninguém foi educado com essa visão de escola.

O QUE NOSSOS FILHOS PRECISARIAM APRENDER NA ESCOLA, PARA QUANDO SAÍREM ESTAR PREPARADOS PARA A VIDA?

- Aprender a ler, escrever, contar, calcular.
- Aprender a falar, comunicar-se, expressar-se, relacionar-se com as pessoas, pedir e procurar orientação.
- Virar-se na vida, trabalhar, procurar emprego ou trabalho.
- Saber administrar o dinheiro, a casa, o trabalho, a família.
- Saber cuidar de um animal, dar alimentação correta, cuidar das vacinas, das doenças. Tirar leite numa vaca, botar a sela no cavalo ou burro.
- Saber criar galinha, porco, conhecer quais são as rações certas, conhecer doenças.
- Saber usar o computador nas mais diversas situações.
- Aprender a cozinhar, lavar, fazer bolo, bebidas, doces, geleias.
- Saber se cuidar, alinhar-se, andar limpo (a), arrumado(a) e com higiene.
- Saber plantar, cuidar de um terreno, de lavoura, de horta, de fruteira.

> Saber se alimentar direito.

ABERTURA DA OFICINA REGIONAL

Depois das boas vindas do prefeito, um grupo de crianças e o monitor Alexandre, vestido de palhaço, contaram de forma dramatizada, para os presentes, todas as iniciativas que a escola tomou com a comunidade. Em seguida, o monitor Dido, com outro grupo de crianças, apresentou a maquete construída por eles, do núcleo e seus arredores, explicaram o porquê da integração de novos espaços na escola (vacaria, pocilga, aviário, pomar, horta familiar intensiva, horta de plantas medicinais).

OBJETIVOS DA OFICINA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA UMA ESCOLA RURAL

Após as apresentações dos dois grupos de crianças, adolescentes e monitores, as pessoas se apresentaram, colocando a curiosidade que traziam para a oficina, e o educador do SERTA apresentou os objetivos. Explicitou o que o SERTA pensa sobre um Projeto, sobre o conceito de Político e o conceito de Pedagógico.

PROJETO

A partir da raiz das palavras projeto, projetar, pode-se explorar as várias dimensões do seu significado. Jogar alguma coisa para a frente, para adiante, para o futuro. Lançar-se, atirar-se, arremessar-se, arrojar-se, precipitar-se. Adiantar-se ao momento presente, prever, anunciar algo que ainda está no futuro, mas que breve se tornará presente. Projetar o desejo, o desígnio, a vontade de que no futuro sejam realizados. Antecipar: começar a realizar no presente o que está programado para o futuro, iluminar o presente com o futuro que está projetado. Abrir caminhos, veredas, estradas, trilhos na direção de algum

percurso. Todas essas palavras supõem a construção, a edificação de algo ou a planta da construção. Representam um olhar sobre o futuro, mas um futuro que começa aqui e agora, como a estrada de mil léguas que começa com o primeiro passo, e a construção de um edifício que supõe as primeiras pedras ou colunas.

Esse futuro diz respeito ao tempo. Como queremos nossa escola no próximo semestre, no próximo ano? Daqui a 2, 4, 6, 8, 10 anos? Como queremos nossa escola para quando os/as alunos (as) que estudam agora forem pais e mães de família, profissionais e cidadãos adultos? Quanto nossa escola gasta, vai gastar? Que recursos tem hoje e terá amanhã?

POLÍTICO

O projeto de uma escola supõe o projeto de uma comunidade. Como ela pretende estar no próximo inverno, no próximo verão? Como pretende estar daqui a 2, 4, 6, 8, 10 anos? Que tipos de homens e mulheres pretende ter nos seus quadros? Os seus espaços, como a comunidade pretende organizar? O uso das terras? Como a comunidade pretende ver o seu rio nos próximos anos (atualmente é sujo, sem peixe, sem proteção nas suas margens)? As terras hoje estão pouco usadas, até que ano vai continuar assim? Os vales, os montes, a vegetação, como a comunidade pretende vê-los nos próximos anos? Como a comunidade pretende estar organizada, governada?

A comunidade supõe um município: para que tipo de pessoa, de sociedade, de município a escola e a comunidade devem preparar seus filhos e seus/suas alunos (as)? Se o município não pensa, não se autodetermina, não se projeta, a escola vai projetar o quê? Em que direção? O projeto político de uma escola e de uma comunidade supõe estar dentro de uma sociedade local. O tipo de pessoa e de sociedade tem sido uma discussão muito comum, mas tem deixado essa sociedade muito abstrata, muito longe da realidade. Entendemos que essa sociedade mais próxima é o município. E este precisa também ter o seu projeto político. Para, dentro do seu projeto, pensar-se o da escola

e da comunidade.

Isso não quer dizer que a escola tem que esperar pelo município para começar a pensar o seu projeto. Se for assim, pouquíssimas vão poder pensar. Mas que ela comece pensando e se achando dentro de um município que precisa construir um projeto. Que ela comece então a pensar na sua comunidade, fazer o diagnóstico da sua comunidade, conhecer a realidade, os recursos do seu município , a provocar a comunidade e o município a pensarem e a construírem um projeto político.

O PEDAGÓGICO

Se a comunidade começa a pensar em um estágio otimizado de sua existência, pensa melhor no uso de seus recursos humanos, materiais, naturais. Se o município se descobre no estágio atual, começa a pensar no seu estágio otimizado, no melhor uso de suas terras, de seus recur-sos, das águas, dos rios, das florestas, da produção, da organização, do seu desenvolvimento,então a escola se esforçará para descobrir como chegar ao estágio otimizado, como preparar seus alunos e suas alunas para se tornarem cidadãos e cidadãs desse município. Saberá procurar diretrizes, orientações, técnicas e dinâmicas, para a formação dos seus estudantes. Saberá escolher os currículos, as habilidades, os conhecimentos e os instrumentos necessários para os jovens crescerem nessa direção. A escola saberá então ser pedagógica, saberá para onde ir, em que direção seguir, que tipo de cidadão, de pessoa, de sociedade construir.

O pedagógico será o responsável para fazer a escola, a comunidade, o município saírem do estágio atual para um estágio otimizado. Escolher o tipo de cidadania, o tipo de sociedade, que pertence ao político. A condução para construir esse tipo de cidadania e de sociedade é tarefa do pedagógico. Por isso dizer Projeto Político Pedagógico de uma escola.

PROGRAMAÇÃO DA OFICINA REGIONAL

A programação da oficina regional correspondeu à visita de 10 espaços pedagógicos que foram trabalhados pelos alunos, familiares e técnicos nos dias anteriores. Cada visita desdobrava-se em etapas:

1. Um grupo de crianças, uma/um monitora (or) e um técnico do SERTA aguardavam os participantes.
2. O grupo apresentava o que havia feito, demonstrava com um exemplo como se desenrola o serviço naquele espaço.
3. Mostrava como aquele momento no respectivo espaço se desdobrava em sala de aula.
4. Realizavam alguma atividade prática com os participantes.
5. Respondiam perguntas dos participantes.
   No início do dia havia a avaliação do dia anterior e uma síntese geral.

A VISITA À VACARIA, A PREPARAÇÃO DO AMBIENTE

A decisão de criar vacas de leite foi um consenso, uma decisão coletiva de crianças, monitoras, pais e mães, assumido na capacitação local. O espaço da vacaria já existia, porém estava abandonado, sem uso. O mato tomava conta de tudo, as cercas estavam em péssimas condições. Só um grande mutirão da escola e da comunidade daria conta da limpeza. Formou-se uma equipe com alunos, monitores, pais , trabalhadores do PROMATA e um técnico estagiário do SERTA. Todas as tarefas para a preparação do espaço para o recebimento dos animais foram realizadas em um período de seis dias.

A participação dos pais foi marcante nessa etapa do processo, pois sem eles seria impossível concluir os trabalhos a tempo para a realização da oficina regional. Durante os trabalhos, o técnico sempre esteve muito atento para debater com o grupo a importância da limpeza na criação de qualquer espécie animal.

No dia 24 de agosto, chegaram os animais (06 vacas e 04 bezer-

ros), foi uma festa, tanto para a meninada, como para os pais. Os/as meninos (as) queriam logo tirar capim para os animais, os pais observavam se a compra tinha sido bem feita, se os animais eram bons exemplares, quanto custaram, de onde vieram etc. Houve uma curiosidade geral na comunidade e na escola, todos queriam ver os animais. Deram logo nomes aos animais. Observou-se que dois animais vieram com problemas sanitários. Uma vaca estava com uma teta com mamite, e outra estava com uma retenção de placenta, que logo serviu de aula prática para os alunos. O técnico mostrou as causas daqueles problemas e o seu tratamento. Aproveitou e ensinou, aos pais e alunos, como aplicar injeções. A curiosidade e o interesse foram grandes, todos queriam aprender a aplicar injeção. As crianças brigavam por um espaço melhor para ver a aplicação, disputando também uma vaga para aplicar o antibiótico.

A REALIZAÇÃO DA VISITA

Os animais estavam presos, todo o material da ordenha, do tratamento da mamite e da injeção com o antibiótico estavam prontos. A meninada com botas, com a monitora, um pai e um técnico, passaram a explicar o que tinham feito e o que iam demonstrar. Demonstraram como deveria ser o processo da ordenha, os cuidados que se deveria ter e como se fazia. O público fazia perguntas, e eles respondiam, alternando com o pai e o técnico.

Nada teria sentido se esse espaço fosse simplesmente um lugar onde se cria vacas. A proposta vai mais além, pretende que esse espaço seja pedagógico, interdisciplinar e transversal, onde os alunos possam integrar a aprendizagem das disciplinas; e muito mais, que se consiga, a partir da vaca, discutir o papel desses animais no desenvolvimento de uma comunidade rural e do município. Como também mostrar a integração orgânica de todos os componentes do meio ambiente, para uma melhor qualidade de vida da população de forma independente e sustentável. Como ainda habilitar e instrumentalizar os estudantes para a profissionalização.

Para que isso ocorresse, foi necessário a monitora participar de

todas as aulas práticas ensinadas pelo técnico, subsidiando-se assim para fazer a ponte em sala de aula com matemática, ciências, geografia, português e outras áreas do conhecimento. A primeira construção de conhecimento foi sobre a forma higiênica de se ordenhar os animais. As crianças aprenderam a conter o animal, com o bezerro; a fazer a lavagem dos flancos traseiros, a higiene das unhas, as mãos bem lavadas, balde de leite bem limpo, e a forma correta de se ordenhar o animal. Vale a pena salientar que a aula prática da tirada do leite foi realizada por um pai (Sr. Paulo, 60 anos), na qual mostrou o seu saber para todos. O senhor Paulo estava acostumado a tirar leite, mas não fazia a higiene. Esse hábito de limpeza, ele já aprendeu com os alunos e o técnico. Assim, o conhecimento do pai e o conhecimento da escola interagiram e se ampliaram. Com isso, aumentou a autoestima desse pai, que se tornou um grande parceiro no processo educativo da escola.

Com as crianças também foi computada e anotada a quantidade de litros de leite ordenhado diariamente. Com esses dados a monitora poderá trabalhar a matemática com coisas reais, do cotidiano da escola, do dia a dia. Para apresentar na oficina regional, a monitora trabalhou com os alunos uma produção de texto, cujo título era "A higiene da ordenha". Aproveitou-se o momento para que o técnico educador do SERTA mostrasse como deveria ser uma aula prática sobre aplicação de injeções (intramuscular, endovenosa e subcutânea), colocando um aluno para realizar a aplicação. Dessa forma mostrou-se a todos que tanto a vaca quanto o leite, a injeção, são oportunidades pedagógicas de produção de conhecimento.

AS PERGUNTAS DO PÚBLICO

- O que acontece se colocar o bezerro para mamar, numa vaca com mamite?
- O que é Mamite?
- Como se conhece que a vaca está com Mamite?
- Por que tem que cortar as unhas para tirar o leite?
- Como tratar uma vaca com mamite?

> Quantos litros de leite estão tirando por dia?
> Qual a forma correta de se tirar o leite?
> O que está se fazendo com o leite ordenhado?
> Por que amarrar o rabo da vaca na hora da ordenha?
> Por que amarrar o bezerro na pata da vaca?

Todas essas perguntas foram respondidas pelo grupo das crianças. O técnico intervinha só nos momentos de maior aprofundamento.

A VISITA À HORTA
(horticultura)

A PREPARAÇÃO DO AMBIENTE

Também nesse espaço foi montada uma equipe, na qual as crianças, pais, mães e monitoras se envolveram no processo. Já existia uma horta, com um tamanho até comercial, onde já se produzia hortaliças para o núcleo, como também para outras escolas e hospital. Porém, o espaço da horta não tinha nada a ver com a sala de aula. Eram conhecimentos compartimentados, onde a sala de aula era para aprender, e a horta era para trabalhar, não existindo o lado pedagógico desse importante espaço/aprendizagem.

A tarefa da oficina era mostrar que ambos são espaços pedagógicos, onde o aluno pode aprender as disciplinas em ambos os espaços, e que deveria haver um elo de ligação muito mais consistente. Que o aluno não dissesse, " Vou para horta trabalhar, e sim vou para horta trabalhar e estudar ". Além da horta já existente, com os mutirões, construiu-se uma horta familiar intensiva orgânica, tentando com isso, mostrar o uso de pequenos espaços na produção de hortaliças, para alimentar uma família o ano inteiro com colheitas diárias e com verduras diversificadas. Para a montagem dessa horta, existe uma tecnologia especial na confecção dos canteiros, que são chamados de cama alta. Foi muito grande a curiosidade de todos, pois como é que pode num espaço de

64 metros quadrados se produzir verduras para uma família, de forma diversificada e durante todo o tempo?

Todos se envolveram na confecção, porém a mão de obra maior foi por parte dos trabalhadores do PROMATA (Programa do Desenvolvimento Sustentável da Zona da Mata). Além da montagem da horta intensiva, aproveitou-se para demonstrar aos participantes o uso de adubos orgânicos, como compostagem, vermicompostagem (criação de minhocas). Impressionou ao grupo o aproveitamento do mato que antes era queimado, pois foram utilizados na confecção dos próprios canteiros e no composto.

A primeira tarefa dos alunos foi a medição da área total da horta. Onde o técnico ensinou como cubar uma área. Foram utilizados a trena, o metro e a braça, mostrando para todos o que é um centímetro, quantos centímetros tinha um metro. A prática foi medir, desenhar e calcular a área. A matemática foi explorada, utilizaram-se as quatro operações, aprenderam a dividir os espaços de forma mais aproveitável, observando-se os espaçamentos entre os canteiros, o comprimento dos canteiros, sua largura, sua altura, suas formas;enfim, chegaram até a utilizar o teorema de Pitágoras na confecção da horta intensiva familiar.

Com tudo isso se percebeu que a horta é atividade matemática, é ciência aplicada. Poderia explorar ciência, texto, saúde, hábitos alimentares. Enfim, todas as disciplinas podem e devem ser estudadas na horta. Ela passa de uma simples horta para ser um espaço pedagógico, onde a produção de conhecimento é diária e permanente. É um cotidiano real e dinâmico, que muda a cada dia, pois as plantas nascem, crescem, reproduzem e morrem, dando espaço para outras. Além de tudo isso, fica muito claro para os alunos a integração orgânica do meio ambiente na vida e na sua perpetuação.

AULA PRÁTICA NA HORTA SOBRE O PLANTIO DE VERDURAS

Os conhecimentos passam a ser produzidos de forma participativa, todos são alunos e monitores ao mesmo tempo. A produção do conhecimento se inicia com o uso dos órgãos dos sentidos, principal-

mente o tato, a visão, o cheiro, o paladar. O plantar deixa de ser simplesmente colocar a semente na cova e cobrir com terra. É necessário que esse processo seja assunto de ciências, como por exemplo, para que uma semente germine o que é necessário? Qual a profundidade ideal para se semear as sementes, levando em conta os tamanhos? Na matemática,por exemplo, quantas sementes devemos colocar por metro linear? Dá para que área, 100 gramas de semente? Qual a área necessária para alimentar uma família em hortaliças?

Podem ser exploradas todas as disciplinas; inclusive, os temas transversais sugeridos nos Novos Parâmetros Curriculares (saúde, meio ambiente, ética, arte, pluralidade cultural). Trabalhar em um espaço pedagógico, como a horta, a pluralidade cultural, como é possível? Em que região se tem mais tradição de consumir hortaliças? De onde veio esse costume? Por que não temos esse hábito? Pode-se discutir meio ambiente nesse espaço, vejamos um exemplo: por que devemos estimular o uso da adubação orgânica ao invés de usar adubos químicos? Em que isso implica para uma comunidade ou para uma família? Por que não devemos utilizar agrotóxicos, e sim estimular o uso de outras formas de controlar as pragas e doenças? Enfim percebe-se a riqueza de um espaço como esse na formação de um cidadão participativo, informado e conhecedor da sua realidade e adquirindo uma habilidade.

No momento da oficina, os alunos e monitores explicaram, plantaram e mostraram o que se tinha produzido em sala de aula sobre as práticas desenvolvidas na horta. Houve um momento em que precisaram semear alguns canteiros e foram convidados todos os participantes que quisessem colocar "a mão na massa". Foi um momento agradável, pois muito dos participantes nunca tiveram essa oportunidade. Dá gosto ver e acompanhar o crescimento das plantas, chegando até ao momento da colheita e do consumo de uma hortaliça fresca, sem veneno, tudo produzido como ensina a natureza.

Na oficina houve ainda demonstração de como os computadores poderiam servir para organizar diversas fichas de controle de manejo, plantio e colheita. Além de praticar produção de texto, os/as alunos (as)

poderiam aprender a fazer fichas de controle, planilha de custos; enfim tentar informatizar os alunos e todos os espaços pedagógicos, como a horta, a vacaria, pocilga, galinheiro etc.

AULA PRÁTICA NA POCILGA SOBRE A SUINOCULTURA

Normalmente quando se fala em porco, imagina-se logo um animal sujo, criado na lama, que come de tudo. Chegamos até a denominar algumas pessoas, que não têm um hábito higiênico apurado, de "uma pessoa porca". Foi a partir dessa constatação que trabalhamos na aula prática com as crianças, mostrando para elas que o porco não é sinônimo de sujeira. Mostrou-se de forma prática como deve ser a higiene de uma pocilga (chiqueiro). Que deve ser lavada duas vezes por dia, os cochos devem ser bem limpos, sem deixar restos de comida que podem contribuir para fermentação de qualquer outra comida que se coloque para os animais. Essa mesma prática foi feita durante a oficina regional, mostrando para os participantes o que eles estão aprendendo com a criação dos porcos.

Na oficina, a monitora trabalhou o português na elaboração de um texto, com o seguinte titulo: "Criar porcos não é sinônimo de sujeira". No texto coletivo a monitora trabalhou:

> A acentuação gráfica.
> Erros de escrita.
> Separação de sílabas.

TEXTO PRODUZIDO

Criar porcos não é sinônimo de sujeira, porque os porcos têm de ser tratados com muito cuidado. Porque eles vão servir de alimentação para nós. Pois eles precisam ter uma boa saúde.

Para eles terem boa saúde, tem que dar banho todos os dias, e também tem de pintar as paredes, para eles não pegarem germes nem bactérias.

Como demonstrativo, também foram realizadas aplicações de vermífugos injetáveis. Cada criança aplicou a injeção em um dos por-

cos, e o técnico do SERTA fez a castração cirúrgica de um, as próprias crianças participaram de forma ativa, segurando o leitão. Foi incrível a participação de todas as crianças, inclusive dos participantes que queriam ver como se faziam essas práticas. Vale salientar que, antes da realização da castração, foi explicada para todos a importância e a necessidade dessa técnica, numa criação comercial de suínos. Percebe-se que chama a atenção de todos, porém é mais evidente nas crianças.

Todas as criações implantadas no núcleo de Mumbuca, além de serem espaços pedagógicos, visam criar habilidades profissionais dentro de uma concepção orgânica, cada um por si só não se justifica, todos dependem de todos, os restos de um são aproveitados pelos outros. Queremos com isso dar uma ideia de meio ambiente plural, diversificado, como já dizia Lavoisier: "Na natureza nada se cria, nada se perde; tudo se transforma".

AULA PRÁTICA SOBRE O COMPOSTO ORGÂNICO

Um dos grandes problemas da agricultura de hoje é a pobreza dos solos, causada por vários motivos, como por exemplo: queimadas, erosão, monocultura, manejo inadequado dos solos etc. Por ser um problema técnico, que causa problemas até no âmbito social, é um grande motivo para ser discutido na escola. Uma das formas que pode solucionar esse problema é a fabricação de adubos orgânicos, na qual são aproveitados todos os restos de culturas, retraços de cocheiras, lixos. Dentre as formas de preparação de adubos, está o composto orgânico,técnica milenar, em que se amontoa de forma ordenada todos os materiais acima descritos ; através de reviramentos constantes, num período de 60 a 90 dias, esse material estará completamente decomposto, servindo para a adubação de qualquer cultura agrícola.

Durante a oficina as crianças apresentaram para os participantes como se faz na prática um composto, feito de forma dinâmica, com a participação da maioria dos convidados. As crianças conseguiram, dentro de um período tão curto de tempo, aprender essa técnica e, além do mais, assumiram a tarefa de repassar, em forma de aula, os conhecimentos ad-

quiridos. No final da aula dada pelas crianças, deixaram um composto pronto com um tamanho de 2,5 metros por 2,5, com uma altura de 1 metro. Foram utilizados materiais da capina da própria área, mato verde, mato seco, esterco, lixo da cozinha, cal, cinza e água. Com isso conseguimos mostrar, para todos, que a reciclagem é um processo que deve ser levado em conta em uma concepção orgânica e ecológica da vida.

Outra aula/técnica apresentada, pelas crianças e monitor, foi a criação de minhocas, conhecida também como vermicompostagem. Nessa aula as crianças, no primeiro momento, apresentaram um texto produzido por elas ,após uma pesquisa em livros que tratam do assunto. Mostraram para todos a importância da minhoca no processo de afofamento do solo, facilitando a entrada de água e ar. Como também alguns tipos de minhocas que têm como especialidade a fabricação de húmus, (resultado final do seu trabalho de decomposição). Novamente a curiosidade dos participantes foi ativada, surgindo diversas perguntas. Muitas foram respondidas pelas crianças, outras pelo monitor, e as mais complexas pelo técnico educador do SERTA.

A integração do monitor nessa aula foi tão bem sucedida que muitos dos participantes imaginaram que era um técnico em agropecuária. Causou espanto em todos pelo conhecimento adquirido sobre esse assunto; conseguindo de forma muito peculiar transformar esse conhecimento em assunto de sala de aula, trabalhando as mais diversas disciplinas. E este estava há poucos dias na função, ainda como estagiário.

Como em todas as narrações anteriores, foi frisado como principal objetivo, o pedagógico, pois uma técnica, por si só, não se justifica sem ter um contexto social, político, ambiental e educacional. Para as crianças alcançarem esse nível de entendimento, sabemos que é muito cedo, mas era de fundamental importância que os visitantes dos demais municípios compreendessem esse contexto.

AULA PRÁTICA NO GALINHEIRO SOBRE A AVICULTURA

Como já foi narrado, a decisão de criar frango de corte aconteceu

em uma reunião em que pais, mães, alunos e monitores, depois de muito debate, observaram que todos os frangos comercializados em Igarapeba, distrito vizinho ao engenho, vêm de São Bento do Una, município distante, no Agreste. Outro fator bastante forte é que no cardápio do núcleo se consome frangos, necessitando dessa forma comprar. Outra grande necessidade é aprender a criar frangos de corte, quer dizer, criar habilidades não só nas crianças, mas também nos pais que estiverem dispostos a aprender e a ajudar no processo de desenvolvimento da criação.

A importância da criação de aves não para só por aí, ela estimula vários processos, é como um efeito dominó, um processo que estimula outro. As crianças a partir da ave podem aprender:

> A criar, a abater (agregando valor), a cozinhar, a estudar os órgãos internos.
> A comercializar, a defumar, a planejar, a controlar, a distribuir equitativamente.
> A integrar, a se virar na vida, a gerar renda, a aprender fazendo.

A aula prática começou na entrada do galinheiro. Os participantes estavam sendo esperados pelos alunos, que logo de início pediram para que todos pisassem em um caixote com cal virgem, explicando que a função daquele mineral era criar uma barreira contra possíveis micróbios trazidos nos sapatos. Explicaram ainda que os pintinhos ainda são muito indefesos, necessitam de todo cuidado. Surgiram várias perguntas para as crianças responderem. Foi observado um desempenho espetacular das crianças, como aprenderam rápido o que lhes fora ensinado. As crianças puderam ensinar como se faz uma vacina ocular contra a doença de Newcastle (conhecida como nordeste). Explicaram a função do círculo de proteção, dos bebedouros, dos comedouros, do aquecimento feito com lâmpadas infravermelhas, etc.