



Universidade Federal do Pará
Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural
Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - Amazônia Oriental
Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas

Maura Pereira dos Anjos

EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PRONERA SUDESTE DO PARÁ

**Belém
2009**

Maura Pereira dos Anjos

**EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO PRONERA SUDESTE DO PARÁ**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável. Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas, Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Pará. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Amazônia Oriental.
Área de concentração: Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável.
Orientador: Prof. Dr. Aquiles Vasconcelos Simões.

**Belém
2009**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) –
Biblioteca Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural / UFPA, Belém-PA**

Anjos, Maura Pereira dos

Experiência de formação de professores no PRONERA Sudeste do Pará /
Maura Pereira dos Anjos; orientador, Aquiles Vasconcelos Simões - 2009.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Ciências
Agrárias e Desenvolvimento Rural, Programa de Pós-Graduação em Agriculturas
Amazônicas, Belém, 2009.

1. Educação rural – Pará, Sudeste. 2. Professores – Formação – Pará,
Sudeste. 3. Assentamentos humanos – Pará, Sudeste. 4. Programa Nacional de
Educação na Reforma Agrária. I Título.

CDD – 22.ed. 370.91734

Maura Pereira dos Anjos

**EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO PRONERA SUDESTE DO PARÁ**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em
Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável.
Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas,
Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural,
Universidade Federal do Pará. Empresa Brasileira de Pesquisa
Agropecuária – Amazônia Oriental.

Área de concentração: Agriculturas Familiares e
Desenvolvimento Sustentável.

Orientador Prof. Dr. Aquiles Vasconcelos Simões.

Data da defesa: Belém - PA: 31/ 08 / 2009

Conceito: Aprovado

Banca Examinadora

Prof. Dr. Aquiles Vasconcelos Simões – Orientador
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Gutemberg Armando Diniz Guerra –
Universidade Federal do Pará

Profº. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
Universidade Federal do Pará

Ao meu pai, Marino, e minha “mãe” Lina, agricultores no interior da Bahia que, mesmo sem entender o porquê de sua filha já formada continuar estudando, me apoiaram durante esse período de estudo, ainda que separados pela distância física.

Aos educadores e educadoras do campo que assumem como tarefa socializar conhecimentos e construir possibilidades de vida nos assentamento do sudeste do Pará.

AGRADECIMENTOS

Aos meus professores do Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável (MAFDS): Gutemberg Guerra, Maria de Nazaré, Delma Pessanha, Dalva Mota, Osvaldo Kato, Paulo Martins, Aquiles Simões e Iran Veiga. Em especial as professoras Dalva Mota e Delma Pessanha por problematizarem as minhas “certezas”.

Aos meus colegas Miquéias, Guilherme, Tarcísio, Huandria, Sílvia, Magno, Ricardo, Maria, Liliane e Maria Célia por compartilharem momentos de aprendizagem e de conflitos. Em especial, à Célia e Lia, por dividirem as angústias e alegrias no difícil percurso de nos construirmos como pesquisadoras.

Ao meu orientador, Aquiles Vasconcelos Simões, pelos incentivos e por permitir, ao longo deste estudo, que eu percorresse diversos caminhos até que, finalmente, encontrasse um “caminho” para realizar este trabalho.

À CAPES, pelo apoio através da Bolsa de estudo. E aos funcionários do MAFDS que sempre nos atenderam com muita cordialidade e dedicação.

Aos coordenadores da Fundação Agrária do Tocantins-Araguaia e Escola Família Agrícola de Marabá (FATA/EFA), por terem me apoiado na liberação para esse momento de estudo e estimulado a continuar minha formação, especialmente ao Sobrinho, Marcelo e Zélia.

Aos educadores da EFA de Marabá, em especial à Madalena, Marinalva, Renato, Nova, Domingas e Jael por terem suportado minha ausência durante jornadas intensas de trabalho para me possibilitar aprofundar meus conhecimentos.

Aos educadores do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com quem há muito tempo compartilho desafios, por terem contribuído significativamente para a existência deste trabalho.

Aos meus irmãos, que sempre me incentivaram a continuar meus estudos. Especialmente à Cleide, Ramilton e Hildete que me acompanharam mais de perto nesse momento histórico.

Ao Toninho, meu companheiro, pelo constante apoio e ao meu filho João Maurício, por suportar a minha ausência e minha presença sem a devida atenção por dois anos e meio.

RESUMO

Este estudo analisa a experiência de formação de professores em áreas de assentamento nos projetos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no sudeste do Pará. Busca-se a compreensão dessa experiência formativa, destacando os aspectos dessa formação que influenciaram a atuação posterior desses professores. Discute-se o conceito de formação como um processo contínuo, que se dá em vários contextos, e não apenas em um curso específico. O estudo do processo de formação foi realizado com base na análise dos projetos, dos memoriais e de entrevistas de dez agricultores que vivenciaram essa formação ao longo de dez anos (1999-2009). Os resultados do trabalho apontam confrontos entre as exigências do PRONERA (na escolarização e na atuação nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da formação escolar anterior dos sujeitos da pesquisa, tanto como estudantes como professores leigos nas áreas de assentamento. Para os mais jovens, a formação significou oportunidade de profissionalização; para os mais velhos, o retorno à função de professor e o reforço e qualificação da atuação no movimento sindical e ambiental. Entre as influências e efeitos da formação destacam-se: o crescimento intelectual e o amadurecimento em relação ao cotidiano escolar e às questões pedagógicas da profissão; a possibilidade de serem reconhecidos como educadores em conflito com a necessidade de manter a posição de assentado, seja para garantir os direitos conquistados, seja para demarcar uma posição política; se reconhecem e se identificam duplamente como professores e agricultores; apenas os mais jovens se identificam como professor do campo. As concepções de educação do campo e do trabalho com temáticas da realidade no currículo, que eram exigências nos projetos PRONERA, passaram a ser motivo de crítica na sua atuação posterior ao trabalho com EJA nos assentamentos, tendo como dilema a autonomia do professor ao realizar o trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Educação do Campo, Formação de Professores, Assentamentos, Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This study analyzes the experience of teacher's formations in areas of settlement in the national program of land reform (PRONERA) in the southwest of Pará state. Its search to understand the formative experience focusing on aspects of this formation that influenced the later work of these teachers. Its discussed the concept of formation as a continuous process that happen in several contexts and not only in a specific course, the study of the process of formation were done taking as main point the analyze of the project, the memories and the interviews with ten small farmers that had took part in the formation process for ten years (1999 to 2009).The results of the work points contradictions between the experiences of the PRONERA in the period of study as in acting in the classes of young and adults education project and the background education they had. And as students as teachers without conventional education in the settlements areas, for the younger's ones the formation meant a professionalization opportunity; for the older ones, one come back to the teachers work, a reinforcement and qualification to act the union and environment group. Among the effects and influences in the formation is focused the intellectual growth and the improvement of the daily relationship at school and the pedagogical questions of the profession, the possibility of been recognized as educators, the dilemma of keep the politic vision recognizing themselves in dual identity of small farmers and teachers. Only the younger's ones recognizes themselves as teachers of small farmers, the conception of education in the field and, the work with real life themes in the curriculum, that were requirements in the PRONERA project, became part of criticism in the later work as the young and adults education in the settlements, having as dilemma the teachers autonomy to do its pedagogical work today.

Key-words = Education in the countryside, Teacher's formation, Settlements, Young and Adults' education.

LISTA DE SIGLAS

ATER - Assistência Técnica e Extensão Rural

ATES - Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária

CAT – Centro Agroambiental do Tocantins

CEBS – Comunidades Eclesiais de Base

Cruzada ABC – Cruzada Ação Básica Cristã

CUT – Central Única dos Trabalhadores

EDURURAL - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural

EFA – Escola Família Agrícola

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENERA – Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária

FADESP – Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa

FATA - Fundação Agrária Araguaia-Tocantins

FETAGRI - Federação dos Trabalhadores na Agricultura

GETAT - Grupo Executivo das Terras do Araguaia-Tocantins

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social

LASAT - Laboratório Sócio-Agrônomo do Araguaia Tocantins

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAFDS – Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MEPF - Ministério Extraordinário de Política Fundiária

MOBRAL - Movimento Brasileiros de Alfabetização

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NAES - Núcleo de Ensino Supletivo

NCADC – Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural

OME - Órgão Municipal de Ensino

PA - Projeto de Assentamento

PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RB – Relação de Beneficiário

SIRENA - Sistema Rádio-Educativa Nacional

SIREPA - Sistema Rádio-Educativo da Paraíba

SPDDH - Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos

STTR – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

UFPA - Universidade Federal do Pará

UNAMA - Universidade da Amazônia

UNICAMP – Universidade de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA COM A TEMÁTICA ESTUDADA.....	14
1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS.....	16
2 AGRICULTORES ATUANDO COMO PROFESSORES NAS ÁREAS DE ASSENTAMENTO: O PRONERA SUDESTE DO PARÁ.....	27
2.1 A CRIAÇÃO DOS ASSENTAMENTOS NA REGIÃO SUDESTE DO PARÁ	27
2.2 A PARCERIA ENTRE UFPA, CAMPUS DE MARABÁ, E AS ORGANIZAÇÕES DOS AGRICULTORES: OS PROJETOS PRONERA DO SUDESTE DO PARÁ.....	33
2.3 A SELEÇÃO DOS AGRICULTORES QUE ATUARAM NOS PROJETOS PRONERA SUDESTE DO PARÁ.....	50
3 A CONSTITUIÇÃO DA DEMANDA POR FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA RURAL NOS ASSENTAMENTOS DO SUDESTE DO PARÁ.....	60
3.1 A CONSTITUIÇÃO DOS ASSENTAMENTOS E DA ESCOLA: AS ESTRATÉGIAS DE ACESSO AO SABER ESCOLAR	61
3.2 O LUGAR DO LEIGO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL: CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES LEIGOS NAS ÁREAS DE ASSENTAMENTO.	72
3.3 DÉCADAS DE 1980-1990: OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SUDESTE DO PARÁ	92
3.4 A ESCOLA DOS ASSENTAMENTOS NA DÉCADA DE 1990	98
4 ENTRE SER PROFESSOR (A) E SER ESTUDANTE NO PRONERA SUDESTE DO PARÁ: DILEMAS E CRISES ENTRE CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO.....	104
4.1 PRIMEIRAS IMPRESSÕES NO PRONERA: VOLTAR A SER ESTUDANTE A PARTIR DE OUTRA PERSPECTIVA DE ENSINO.....	108
4.2 A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PRONERA SUDESTE DO PARÁ.....	115

4.3 AVANÇOS NAS REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE.....	138
5 AVALIAÇÃO E INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO NA ATUAÇÃO POSTERIOR	148
5.1 AVALIAÇÃO ACERCA DA FORMAÇÃO	149
5.2 INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO SOBRE A ATUAÇÃO POSTERIOR AO PRONERA.....	165
5.2.1 Crises e novos desafios como docentes, posterior à conclusão do Ensino Médio no PRONERA, que consideram influência da formação.....	172
5.3 INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO SOBRE A PRÓPRIA AUTODESCRIÇÃO COMO PROFESSORES.....	177
6 CONCLUSÃO	185
REFERÊNCIAS.....	194

1. INTRODUÇÃO

Este estudo foi feito na tentativa de compreender as influências da formação de agricultores para atuar como professores em áreas de assentamentos, realizada dentro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) na região sudeste do Pará. Essa experiência formativa incluiu a escolarização do ensino fundamental e médio. O estudo do processo de formação foi realizado com base nos relatos dos agricultores que vivenciaram essa formação ao longo de um processo iniciado 1999 quando cursaram o segundo segmento do ensino fundamental, o ensino médio normal (antigo curso de magistério) e, em 2006, ingressaram no ensino superior, cursando Pedagogia do Campo¹. Dez anos depois, durante a realização desta pesquisa, vários atuavam como professores nas escolas dos assentamentos.

A região sudeste do Pará sofreu transformações na sua estrutura fundiária a partir da organização dos agricultores. A mobilização desses sujeitos e os enfrentamentos ocorridos principalmente a partir da década de 1980, possibilitou a nova configuração geográfica na qual a agricultura familiar passou a ocupar mais da metade do território regional, o que tem caracterizado o sudeste paraense como área de maior pressão social. (VEIGA *et al*, 2009) Exemplos disso foram o fortalecimento do sindicalismo a partir de 1980 até a criação da Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI) - Regional Sudeste, em 1996, para coordenar e acompanhar as demandas e ações dos agricultores familiares sindicalizados; A atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) a partir de 1990. Os inúmeros conflitos fundiários atraíram inúmeras instituições para apoiar as lutas dos agricultores, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos (SPDDH), Universidade Federal do Pará – (UFPA) (HÉBETTE, 2004), cujas atuações se fizeram principalmente na assessoria técnica e política (ASSIS, 2009).

Instituições públicas foram criadas, tais como a Superintendência do Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA - SR – 27), em 1996, para acompanhar e tratar os conflitos agrários na região. Após a criação dos assentamentos, a luta desses agricultores foi

¹Convencionou-se chamar projetos PRONERA os primeiros projetos realizados no sudeste do Pará a partir da parceria entre Universidade Federal do Pará e Movimentos Sociais financiados pelo programa, devido não ter sido escolhido outro nome que desse identidade diferenciada a cada projeto. Assim, na região, para os envolvidos, passa a ser chamado de PRONERA Sudeste do Pará. Após a aprovação de outros projetos foi acrescentada a expressão “Formação de Educadores”. Sabemos que esse nome continua genérico e possibilitando outras interpretações, pois não unifica as denominações de vários outros projetos de formação dentro do Programa. Entretanto, utilizaremos em nosso trabalho a denominação PRONERA sudeste do Pará, pois assim é reconhecido pelos participantes dessa experiência de formação.

pela estruturação e consolidação dessas áreas exercendo pressão a partir de várias mobilizações, como acampamentos na sede de órgãos governamentais, dentre eles o INCRA e o INSS, para ser atendidos como assentados, por serviços de construção de estradas, acesso à assistência técnica, saúde e educação, entre outros a fim de superar as condições de extrema carência como esses serviços eram prestados. (VEIGA; OLIVEIRA; BENTES, 2006)

Nesse cenário político e social é que o governo federal institui políticas agrárias, agrícolas e ambientais na região. Como política de reforma agrária destacam-se os investimentos nos projetos de assentamentos tais como créditos de instalação (fomento e habitação), programas de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) e Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária (ATES); e política agrícola, como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). Em 1998 é criado o PRONERA na região como resposta às reivindicações dos agricultores, uma política governamental que se não supriu as demandas da região, se institui como uma política diferenciada de educação.

No sudeste do Pará a constituição desses projetos de intervenção na educação nos projetos de assentamentos da Reforma Agrária se deu através de uma parceria entre a FETAGRI - Regional Sudeste do Pará, o MST e a UFPA, através do Campus do Sul e Sudeste do Pará (depois denominado Campus de Marabá) e o INCRA. Essa parceria se iniciou a partir de 1998 e se concretizou em 1999, com a aprovação do projeto local no PRONERA.

Especificamente sobre a formação de professores nas áreas de assentamentos foram desenvolvidos três projetos². O primeiro projeto, realizado nos anos de 1999 a 2001, se desmembrava em dois: a escolarização de quinta a oitava séries³ dos agricultores que atuariam como monitores/alfabetizadores e 2) alfabetização de mil e duzentos agricultores nos assentamentos. Esse projeto, que teve a duração de um ano, os educadores estudaram por etapas no período intervalar,⁴ durante os meses de julho, janeiro e fevereiro em Marabá. Essa foi a primeira experiência na região em que os educadores selecionados para trabalhar nas

² A partir de 2002 o PRONERA financiou convênios de outros níveis e modalidades de ensino. Foram executados dois projetos de Ensino Médio Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia ofertados na Escola Família Agrícola em Marabá (em 2003 e 2006), um curso de Agronomia (em 2004-2008) em convênio com o INCRA, MST e UFPA. Estão em andamento, além do curso de Pedagogia do Campo já citado, um curso de licenciatura em Letras, numa parceria entre INCRA, MST e UFPA.

³ Em 2008 o Ministério da Educação (MEC) incluiu a alfabetização no ensino fundamental, ampliando-a para nove anos. A nomenclatura foi modificada para 1º a 9º ano. Neste trabalho conserva-se a nomenclatura das séries (1ª a 8ª série), pois no período em que ocorreu a escolarização dessas pessoas eram esses os termos utilizados.

⁴ O termo intervalar se reporta ao período de férias dos cursos regulares, ministrados entre março e junho e agosto a dezembro.

áreas de assentamentos eram, em sua maioria, moradores dos próprios assentamentos. O segundo projeto, desenvolvido no período de 2002 a 2004, consistia na continuação do primeiro e foi ofertado para o mesmo público; tratava-se do curso de ensino médio normal e a continuação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de primeira a segunda série nos assentamentos. Nos anos de 2004 e 2005 o projeto continuou abrangendo apenas a EJA de terceira e quarta séries, com formação para o trabalho docente.

Esses projetos tinham como propósito atuar no processo de alfabetização de jovens e adultos com uma proposta educativa que possibilitasse a reflexão da vivência diária nos assentamentos, refletisse sobre os problemas e propusesse repensar a prática educativa, na construção de uma educação que conseguisse superar a “educação bancária” criticada por Paulo Freire (2005). Constituíam-se num processo de alfabetização de jovens e adultos orientado por linhas pedagógicas articuladas à luta pela conquista da terra, com base na vertente da educação popular proposta pelo grupo de Paulo Freire na década de 1960.

1.1 APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA COM A TEMÁTICA ESTUDADA

De origem camponesa, de uma família de agricultores oriundos de São Gabriel, no sertão baiano, localidade em que vivi até concluir o ensino médio em 1995. Em 1996, migrei para o sudeste do Pará em busca de possibilidades de cursar a universidade. Parte da família já residia em Xinguara atuando na educação, o que possibilitava apoio financeiro para continuar estudando. Em 1997, após aprovação no vestibular, ingressei no Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará em Marabá.

Em 1998 fui selecionada para atuar como bolsista da pesquisadora Márcia Muchagata no Laboratório Sócio-Agrônomo do Tocantins Araguaia (LASAT). Nosso trabalho consistia em realizar entrevistas com os agricultores em assentamentos nos municípios de Itupiranga, Nova Ipixuna, Jacundá e Parauapebas. Nesses primeiros contatos nos encantava o contato com a floresta amazônica, ecossistema até então desconhecido e estranhava a agricultura de corte e queima, praticadas pelos agricultores em comparação àquela praticada na minha região de origem na qual era utilizada a mecanização agrícola para os cultivos de feijão, milho e mamona. Após ter contato com os agricultores migrantes de origens diversas interessava-nos entender como conseguiam viver nas áreas de assentamento, que apresentavam como uma “terra de oportunidades” devido ser o lugar em que conseguiram

conquista de um “pedaço de terra” para sustentar suas famílias, mas permaneciam vivendo em meio a muitas dificuldades pela total falta de infra-estrutura nessas áreas, como escola, estradas e atendimento de saúde, etc.

Nas entrevistas que realizávamos os agricultores relatavam as dificuldades de permanecer nessas áreas: as grandes distâncias dos lotes até os centros considerados urbanos; falta de transporte, tendo situações em que chegavam a andar a pé quarenta quilômetros até algumas áreas, quando ainda não existiam estradas, carregando nas costas os seus mantimentos; em situações de doença, os membros da família eram retirados “na rede” até a sede do município mais próximo com a ajuda dos vizinhos; a falta de escola que pudesse atender seus filhos após a conclusão do ensino fundamental básico. Sempre havia a escola precária que construíram para seus filhos até a quarta série. Por estar iniciando os estudos no curso de Pedagogia, nos chamava a atenção que, em muitos lotes visitados, permanecia apenas o casal ou o agricultor sozinho, justificando que sua mulher tinha “ido morar na rua” com seus filhos e que era a forma que tinha para oferecer um pouco de oportunidades de estudo aos filhos, às quais não tiveram acesso.

Após terminar esse trabalho, em 1999, passamos em outra seleção para atuar como bolsista no primeiro projeto PRONERA Sudeste do Pará no qual ficamos até 2002. Iniciamos assim o acompanhei das atividades pedagógicas realizadas nas turmas de EJA. No primeiro projeto foram acompanhadas turmas no assentamento Palmares II e Rio Branco, ambos coordenados pelo MST e no segundo projeto, turmas em assentamentos coordenados pela FETAGRI. Devido dificuldades estruturais não fizemos visitas regulares aos assentamentos. Nosso trabalho ficou restrito aos momentos de estudo e planejamento com a equipe da universidade e o contato com os educadores se deu basicamente nos momentos de oficina e encontros coletivos.

A experiência deste projeto se diferenciava, portanto, do currículo tradicional do curso de magistério, propunha como inovação uma formação inicial e em serviço. Nesse sentido, os alunos assumiam a sala de aula como professores durante o projeto, atuando na EJA; ao mesmo tempo continuavam sua escolarização no período intervalar no Campus de Marabá (durante os meses de janeiro, fevereiro, julho e agosto). Tinham como tarefa alfabetizar agricultores, sendo um dos critérios para sua seleção o papel que já desempenhavam dentro da comunidade. Em 1999, o primeiro programa PRONERA exigia como requisito para ingresso a conclusão da quarta série, já que ofereceria escolarização de quinta à oitava série do ensino fundamental. A maioria dos selecionados para o projeto não

tinha concluído a quarta série e poucos tinham iniciado o segundo segmento do ensino fundamental; apenas uma aluna havia concluído o ensino médio. (ANJOS, M., 2002)

Ao final dos primeiros projetos os resultados apresentados nas avaliações finais sobre o trabalho da alfabetização não eram os esperados. Tais avaliações apontavam muitos limites, o principal deles era que os “monitores”, responsáveis diretos pela alfabetização nos assentamentos, resistiam à metodologia proposta e não conseguiam alfabetizar dentro das exigências do PRONERA Sudeste do Pará. Essa questão foi apontada como limitação não apenas no primeiro projeto da EJA, como em todos os projetos que foram executados até 2006. Os resultados apontados, eram em torno dos limites no processo de alfabetização.

A formação de professores para áreas de assentamento passou a ser objeto de interesse no contato com esse projeto. Parecia necessário entender por que a formação oferecida pela universidade não era suficiente para produzir uma compreensão dos princípios da educação popular, depois denominada de Educação do Campo, no contato com o material produzido pelo Movimento Articulação Nacional por uma Educação do Campo⁵. No trabalho de conclusão de curso pesquisamos sobre o assunto e percebemos que era necessário, para chegar a aprofundar a questão, um maior distanciamento e mais tempo de vivência do projeto.

Assim, submetemos o projeto referente à formação dos professores ao Mestrado em Agricultras Amazônicas no Curso de Agricultras Familiares e Desenvolvimento Sustentável (MAFDS) no Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural (NCADR), na linha de pesquisa que existia sobre Educação Rural, por entendermos que a intervenção na educação nos assentamentos da reforma agrária era uma das ferramentas que possibilitaria mudanças nas práticas dos agricultores; partíamos da compreensão de que a educação poderia ser o instrumento de reflexão para agricultores familiares construir formas de se manter nos assentamentos. Compreender a formação desses professores implica em pensar como suas ações nas escolas auxiliariam no desafio de construir uma maior sustentabilidade para essas áreas na sua luta diária na precária posse da terra.

1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

⁵ A expressão Educação do Campo começou a ser utilizada na Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em 1998 em Luziânia, GO. Na Conferência foi organizado o Movimento por uma Educação do Campo (CALDART, 2008).

Nosso trabalho foi orientado pela pesquisa qualitativa, entendida como um processo de construção de conhecimento que busca, através de uma investigação rigorosa e fundamentada, produzir um novo conhecimento. Segundo Minayo (1994, p.14) a interrogação em torno da cientificidade das Ciências Sociais não é uma temática nova, mas o que diferencia o objeto de estudo das Ciências Sociais das Ciências Naturais é principalmente que:

Não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e às construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas.

Foi utilizada neste trabalho a abordagem qualitativa por a entendermos como a mais adequada para compreender nosso objeto de estudo, pois possibilita compreender quais significados que os grupos sociais dão aos processos vivenciados, corroborando com o que afirma Minayo (ibidem, p 15):

Por fim é necessário afirmar que o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significado [...] ela aborda um conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações.

Tivemos inúmeras dificuldades para delimitar o objeto de estudo. A primeira dificuldade encontrada foi ao estudar o referencial teórico produzido sobre formação de professores no Brasil. Em muitos estudos os autores concentravam seus trabalhos apenas no curso de ensino médio normal ou superior de Pedagogia. Encontramos estudos que tratavam do curso de Pedagogia, em tese, como o curso necessário para atuar na educação básica, em Libâneo (2005); Brzezinski (1996) e Pimenta (1994). Em tal literatura os conceitos ligados à formação são tratados de forma aligeirada, dando ênfase às questões específicas desses cursos. Nessa literatura encontramos questionamentos sobre o entrelaçamento entre as disciplinas do núcleo comum, consideradas de base para a formação; as disciplinas da parte específica, consideradas as que habilitam à docência; sobre a ênfase dada em produzir ciência nesse curso; sobre as crises referentes à identidade do curso e a atuação do pedagogo. Entretanto não queríamos entender a formação somente a partir de um curso, numa imagem cristalizada de formação.

A literatura que influenciou fortemente a formação de professores no Brasil, vinculada à noção de professor reflexivo, Schön (1997); Perrenoud, (1997, 2002), já tratava do professor em sala de aula, entendendo que este teria passado por uma formação inicial, discutindo os dilemas da profissão ou dos que exercem a profissão no cotidiano da sala de aula. Outros trabalhos tratavam da formação continuada, após os professores já terem passado pelo processo inicial de formação. Contudo não encontrávamos respaldo para a discussão sobre formação de professores que correspondesse ao objeto dessa pesquisa, posto que do ponto de vista legal continuam leigos, não concluíram o ensino superior, então não estão habilitados legalmente para atuar na profissão, tendo em vista que a LDB define o Curso Superior Normal ou de Pedagogia como a formação necessária para atuar nas séries iniciais.

Existe um número reduzido de trabalhos sobre a formação dos professores do campo, pela própria marginalização dessa temática, pouco apoio financeiro nas universidades (DAMASCENO e BEZERRA, 2009) e pela situação em que se encontrava esse professorado, marginalizado do acesso a cursos de formação. A partir da década de 1990, com a construção da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, essa temática ganha um espaço para debate, principalmente a partir da atuação dos movimentos sociais, conforme se pode verificar em Caldart (2000), que se reportam ao projeto do MST, com a discussão de formação ligada intrinsecamente à formação política de militantes; Molina e Jesus (2004); Silva, Maria (2005), etc.,.

Uma segunda dificuldade era que imaginávamos ser necessário descrever o cotidiano de todos os projetos PRONERA desenvolvidos no sudeste do Pará, analisando o conteúdo das disciplinas e todo o material produzido a partir delas, tendo como referência central os memoriais produzidos pelos alunos no final do curso de Magistério. Achávamos que só era possível entender a formação a partir do viés de um curso, da sala de aula, dos conteúdos e metodologias utilizadas e na descrição desse processo. O que queríamos entender eram as influências do processo de formação, no qual a todo o momento as leituras e as metodologias iam de encontro ao modelo de ensino baseado na concepção tradicional de educação, sobre as crenças arraigadas da escola tradicional trazidas pelos professores-agricultores.

Um elemento que se apresentou muito forte em todos os projetos foi a ênfase nas histórias de vida dos professores-agricultores. Esse trabalho foi sintetizado no último semestre do ensino médio normal em memoriais, mas suas histórias de vida foram objeto de reflexão em todo o percurso. Entendíamos que esse recurso nos ajudaria a compreender melhor processo formativo desses educadores, já que de início não correspondiam ao perfil do

projeto, pois tinham pouco domínio da leitura e da escrita, as exigências para atuar na educação de jovens e adultos.

Direcionamos nossos estudos, então, para alguns teóricos, como Calazans (1993); Gatti e Davis (1993); Therrien e Damasceno (1993), que tentaram compreender a educação rural e a literatura sobre professores leigos, ampliando as discussões para o contexto em que se dá essa prática pedagógica. Esses autores, a partir da história da educação no Brasil e das campanhas de alfabetização, já apresentam elementos do que se constituiu depois como educação do campo. Estudamos Paiva (1987); Scocuglia (2003) e Romanelli (2001) para compreender porque a falta de formação inicial dos professores que atuaram no campo não era uma questão recente.

Os aspectos referentes à como a formação e a história de vida anterior influenciam no modo como os educadores compreendem a formação nos foram sugeridos das leituras de Bertolo (2006); Huberman (1992); Arce (2001); Pacheco (2008); Freire (2005) e Alves, N. (1998, 1995), por compreenderem a formação como um processo a partir de diversos “contextos formativos” (e não apenas em um curso, como parecia sugerir a literatura inicial que tivemos contato). Em Brandão (1999); Hébette (2004) e Emmi (1999), buscamos compreender a constituição das áreas de assentamento, parte do contexto formativo, assim como da escola e do processo de escolarização.

Para a realização da pesquisa de campo selecionamos, dentre as técnicas destacadas por Minayo (1994), a análise documental dos projetos e dos memoriais e a entrevista semi-estruturada. Essas técnicas foram mobilizadas em diferentes etapas deste trabalho de pesquisa.

A pesquisa foi iniciada a partir de um trabalho exploratório inicial em julho de 2007 na tentativa de encontrar os documentos produzidos durante as etapas de estudo em Marabá. Foram encontrados todos os projetos, o manual de operações e documento do Governo Federal que orientavam a apresentação dos projetos, além de textos dos professores que coordenaram os projetos em momentos diversos.

Os materiais que encontramos nos arquivos do PRONERA na UFPA foram uma série de documentos oficiais e de secretariado dos projetos, tais como: lista com nomes de alfabetizados, ofícios expedidos, documentos de seleção dos bolsistas, mapa de conceitos dos professores e os textos referentes a algumas disciplinas, que a princípio não nos pareceram material significativo sobre o desenvolvimento do processo da formação. Não se referiam aos documentos significativos sobre as etapas da formação. Também nos foi disponibilizada uma série de materiais digitais como fotos de encontros, descrições dos assentamentos e de atividades desenvolvidas durante o último projeto de EJA. Estes últimos optamos por não

utilizar porque não apresentavam novidades significativas sobre a formação, pelo menos da perspectiva que nos colocamos para análise.

Os memoriais, documentos produzidos como trabalho de conclusão do ensino médio, nos primeiros momentos dessa investigação não foram encontrados. Fomos informadas de que esses documentos estavam disponíveis na biblioteca do Campus de Marabá, posteriormente teriam sido levados para o colegiado de Pedagogia, após uma nova reorientação dos arquivos na biblioteca, e após esse processo teriam desaparecido. Nenhum funcionário soube informar para onde foram levados, já que não se encontravam no colegiado do Curso de Pedagogia, possível local onde deveriam estar guardados. Neste sentido, pedimos a contribuição dos entrevistados e de seus orientadores, de quem obtivemos cópias. Dos treze professores que selecionamos para as entrevistas, encontramos dez memoriais.

Antes de realizar as entrevistas, voltamos a conviver com o grupo entrevistado, na turma da Pedagogia do Campo, a partir do estágio docência em julho de 2007. Naquele momento a temática discutida era novamente a construção de suas histórias de vida, a partir da sua narrativa, atividades também desenvolvidas nos projetos anteriores, que vivenciamos como bolsista.

A partir dos seus relatos, num olhar não apenas de estudante que tinha sido neste projeto, mas de pesquisadora que agora exercitava a reflexão, pudemos perceber que era preciso entender como os educadores em formação vivenciaram esse processo formativo e como os elementos da sua história anterior ao PRONERA (desde seu processo de escolarização até sua indicação para atuar como professores) influenciavam suas concepções e sua prática pedagógica. Tanto suas vivências e avaliação dos projetos eram influenciadas pela sua atuação anterior ao PRONERA, como sua atuação posterior foi influenciada por essa formação.

Relutamos em abandonar o projeto inicial, a partir do qual pretendíamos entender a formação centrando-nos na descrição dos estudos em sala de aula e nos materiais produzidos nas etapas de escolarização, entre eles o memorial, que continha as descrições de suas histórias de vida. Entretanto, a pesquisa documental exploratória feita e as reorientações a partir da qualificação dessa pesquisa, em junho de 2008, ajudaram a delimitar melhor o objeto de estudo, tendo em vista a necessidade de compreender como os professores vivenciaram essas experiências formativas. Entendemos como necessário descrever os elementos que eles apresentariam como significativos para sua formação como professores; percebemos que não havia como compreender a formação no PRONERA partindo apenas da experiência de um curso de graduação.

Neste sentido, os objetivos que tínhamos até a qualificação foram modificados. Inicialmente tínhamos como objetivo geral compreender a experiência de formação e o processo de construção da identidade de educador em áreas de assentamentos da Reforma Agrária, no âmbito da experiência do PRONERA Sudeste do Pará. A partir das reflexões acima descritas, elegemos a seguinte questão central: Como os agricultores que vivenciaram o PRONERA sudeste do Pará, relatam essa experiência formativa? Quais aspectos dessa formação avaliam que tiveram influência em sua atuação posterior ao ensino médio do PRONERA? Nosso objetivo geral, portanto, passou a ser compreender a experiência de formação de professores nos projetos PRONERA Sudeste do Pará, a partir da avaliação daqueles que vivenciaram essa formação.

Os objetivos específicos do nosso trabalho foram, então, assim definidos: a) Analisar a proposta formativa dos projetos vinculados ao PRONERA; b) Analisar os critérios de seleção desses agricultores para atuar como professores. c) Levantar as concepções de educação a partir da sua escolarização e das experiências docentes como professores leigos anteriores a sua inserção no PRONERA Sudeste do Pará. d) Descrever as vivências da experiência formativa de serem professores de EJA e de serem estudantes no projeto de escolarização; e) Analisar as contribuições desse processo, para os entrevistados, nas suas ações profissionais posteriores a esse ciclo de formação.

Para contextualizar a questão consideramos importante tratar do percurso que foi construído para a formação de educadores de áreas de assentamentos e os caminhos da construção de um projeto que se propõe inovador enquanto política de educação do campo.

Conforme dito anteriormente, os memoriais, os documentos oficiais produzidos no programa como projeto inicial e as entrevistas semi-estruturadas constituíram o *corpus* para esta análise. Primeiramente fizemos uso da pesquisa documental, isto é, analisamos o que era proposto nos projetos de 1999 a 2004. Após analisarmos detidamente os memoriais, percebemos que havia uma disparidade muito grande em seu conteúdo e que havia poucas descrições sobre a formação do PRONERA; o que era apresentado com ênfase era o processo de migração dos seus familiares até a conquista do lote, apresentando as estratégias e tentativas que seus pais utilizaram para continuar seu processo de escolarização e garantir o acesso à escola, enquanto as famílias permaneciam nas áreas de ocupação que mais tarde se tornariam assentamentos da reforma agrária. Considerando isso, optamos por utilizá-los para compreender as experiências escolares dos sujeitos da pesquisa, seja na sua atuação enquanto estudante seja enquanto professores, a partir da descrição da escolarização anterior ao PRONERA.

O roteiro das entrevistas semi-estruturadas foi definido após a pesquisa documental e a análise dos memoriais. Confrontamos esses documentos com as falas dos sujeitos, a partir das entrevistas. As entrevistas foram gravadas, com autorização dos entrevistados, e transcritas na íntegra. A escolha do grupo foi realizada tendo como critério o tempo de permanência nesse processo de formação.

Entrevistamos dez dos educadores que começaram a participar dos projetos entre 1999 e 2002; as entrevistas foram realizadas entre os meses de agosto e novembro de 2008. Como após o final da etapa estariam ocupados em voltar para as atividades no assentamento e teríamos dificuldade de obter as entrevistas nos assentamentos, sete entrevistas foram realizadas no mês de agosto de 2008, nas dependências da Fundação Agrária Tocantins-Araguaia (FATA), local em que estavam alojados e em que eram realizadas as aulas no final da etapa de estudo do curso superior. Uma entrevista foi realizada na UFPA em outubro de 2008, a pedido da entrevistada, que viria a Marabá para entregar trabalhos do curso; outra foi realizada na casa do entrevistado, no projeto de assentamento no município de Parauapebas, no final de semana, período que o professor não estava em atividade profissional na escola. A última entrevista foi remarcada várias vezes, pois a entrevistada estava em atividades do movimento sindical, e só foi realizada na sede da FETAGRI em Marabá no início de novembro de 2008, após uma reunião de trabalho do movimento sindical.

Não conseguimos realizar três entrevistas: uma pessoa desistiu do curso de Pedagogia e mudou para outro estado repentinamente, não mantendo mais contato. Fizemos diversas tentativas com outras duas pessoas, depois de diversas vezes remarcando a data e o local da entrevista, desistimos por não ter conseguido realizar as entrevistas até o mês de dezembro. Após a conclusão das transcrições consideramos que tínhamos material suficiente para realizar o trabalho de análise.

As entrevistas tiveram a duração total de seis horas, cinquenta minutos e vinte e três segundos, sendo transcritas nos meses de setembro, outubro e novembro de 2008. Após a transcrição dos dados iniciamos o trabalho de categorização e fizemos as análises do material entre dezembro de 2008 e fevereiro de 2009.

O *locus* dessa pesquisa foi o sudeste do Pará, nos PAs⁶ que tiveram salas de aula da EJA e sofreram influência dos projetos de formação. Essa região tem como cidade principal o

⁶ A distribuição de PAs por município: Marabá: Carajás Tamboril, Tartaruga, Princesa, Alegria, Iguaçu, Gameleira, Lago Azul e Cedrinho. São Domingos do Araguaia: Veneza e Paulo Fontelles São João do Araguaia: 1º de Março, Pimenteira. Nova Ipixuna: Agroextrativista. Itupiranga: Pensão da Onça São Braz, Nova Esperança, Juruna, Santa Liduina e Benfica. Eldorado do Carajás: Água Fria, Eldorado, São Francisco e 17 de abril. Jacundá: PA Jacundá. Curionópolis: Barreiro Cocal. Parauapebas: Palmares II e Carajás II e III. São

município de Marabá, situado a cerca de 500 km da capital do estado, Belém. Os entrevistados⁷ eram dos PAs situados nos municípios de Marabá, Eldorado do Carajás, Nova Ipixuna e Parauapebas. Nos mapas abaixo podemos visualizar melhor a região citada:

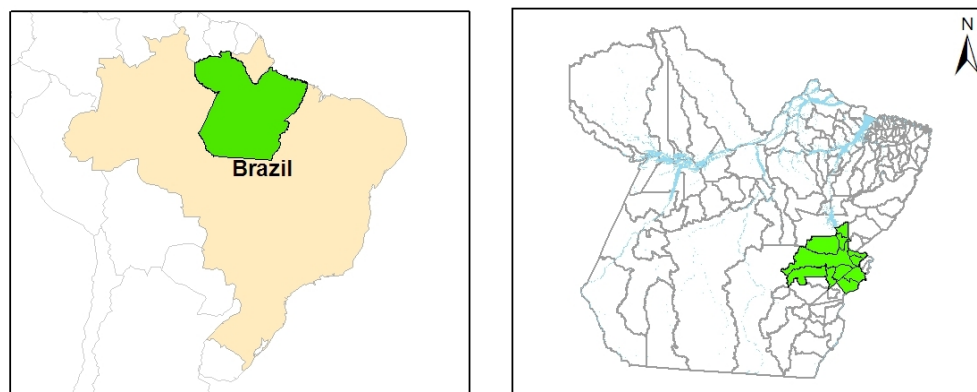


Figura 1 – Mapa de localização da região sudeste do Pará
Fonte: LASAT/NCADR/UFPA

Geraldo do Araguaia: Gameleira. Nos projetos aparecem os nomes de outros Projetos de Assentamentos que inicialmente iriam ser contemplados, mas que tiveram as turmas transferidas, tendo sido substituídos por outros assentamentos: Município de Itupiranga: PA Coco e Califórnia; Município de Piçarra: Djalma Castro; Município de São João do Araguaia: Castanhal Araras; Município de Curionópolis: Barreira Branca. No terceiro Projeto Pronera/EJA, foram acrescentados assentamentos do município de Rondon do Pará, Marabá e Eldorado. Em Rondon: Unidos para Vencer e José Dutra da Costa; em Marabá: Boa Esperança do Burgo e Pataúá; em Eldorado: Rio Vermelho e Boca do Lago. De modo que não há uma continuidade em todos os projetos. Podem ter sido acrescentados assentamentos que não estavam nos projetos.

⁷ Em Marabá: PA Tamboril e PA Tartaruga; em Nova Ipixuna: PA Agroextrativista; em Eldorado do Carajás: PA Água Fria e PA Eldorado. Dois dos entrevistados se mudaram do PA Eldorado para o PA Valentin Serra em Parauapebas.

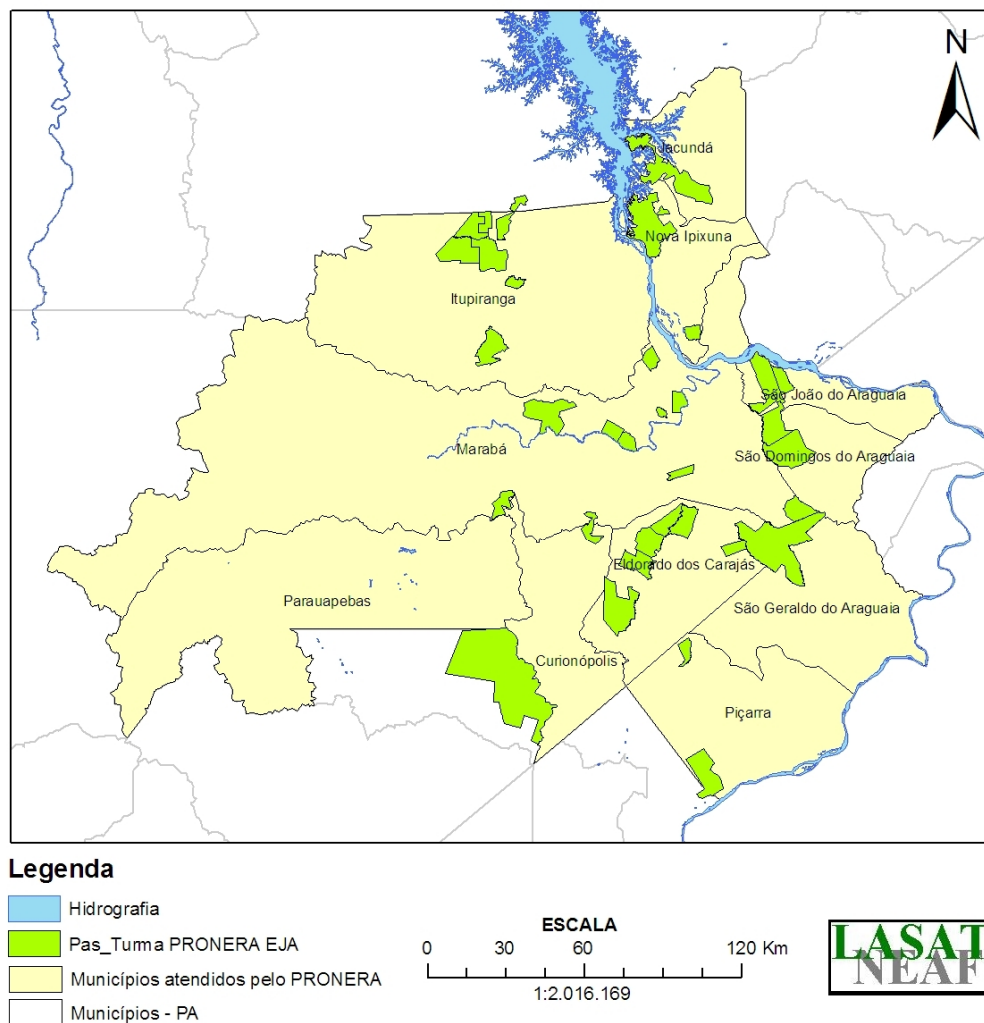


Figura 2 – Municípios/assentamentos atendidos pelo PRONERA Sudeste do Pará.
Fonte: LASAT/NCADC/UFPA

Este estudo tem como pretensão, portanto, contribuir para a produção de conhecimento na área da educação no campo, especialmente acerca da formação de professores nesta área, reformulando assim conhecimentos sobre a realidade educacional agrária do sudeste do Pará e registrando essa experiência pela sua originalidade. É uma questão ainda pouco estudada, pouca produção científica existe sobre a formação de professores/educadores de jovens e adultos para o campo, principalmente para assentamentos da reforma agrária, apesar dos avanços em produções de intelectuais vinculados ao MST que têm realizados estudos dos assentamentos do Sul do País ⁸. Por ser uma experiência nova, precisa ser pesquisada, analisada e organizada sistematicamente para se recriar outras

⁸ Caldart (2000) refere-se a tais estudos.

experiências com base no PRONERA e podermos compreender melhor essa educação do campo que está se construindo.

Este trabalho está organizado de modo que o referencial teórico foi construído ao longo dos capítulos, já em diálogo com a pesquisa de campo. No primeiro capítulo fizemos a análise de como foi proposto esse projeto de intervenção, que a princípio não previa como foco a formação dos professores, mas redirecionado a partir dos resultados de cada projeto desenvolvido. Fizemos a análise dos projetos, que afirmam uma concepção de educação a ser trabalhada na EJA nos assentamentos, relacionando tal concepção com os textos avaliativos produzidos pelos coordenadores em diversos períodos, e apresentamos os relatos dos entrevistados sobre o momento inicial em que foram selecionados.

No segundo capítulo apresentamos as experiências de formação anterior ao PRONERA, o processo de escolarização por que passaram (em meio à luta da família pela terra nas áreas de ocupação que se transformaram em PA), como seus familiares criaram estratégias para que tivessem acesso ao saber escolar e as experiências de parte do grupo como professores leigos nesses assentamentos. Relacionamos esse percurso com a história da educação rural, na qual se apresenta a falta de propostas de escolarização para as populações do campo, e as experiências desenvolvidas a partir das Campanhas de Alfabetização, tendo como mão-de-obra os professores leigos. A constituição, de um lado, de agricultores sem acesso ao letramento escolar e, de outro, de professores que atuavam sem a formação adequada, pelo acesso restrito aos poucos cursos que aconteceram no Pará. Assim se delineou a escola rural em que os sujeitos desta pesquisa estudaram e atuaram, tendo como referência uma concepção tradicional⁹ de educação.

No terceiro capítulo apresentamos a análise do processo de formação pelo qual os entrevistados passaram, analisando como vivenciaram as exigências que vivenciaram tanto no que se refere à escolarização quanto à atuação nas salas de aula da EJA, que eram propostas numa concepção de educação da qual não tinham nenhum conhecimento. Destacaram-se aí as crises que vivenciaram por trazerem concepções diferenciadas de escola e pelas exigências do programa estar centradas na leitura e escrita de textos e na produção de um currículo a partir das realidades locais.

⁹ Esse conceito foi utilizado por Libâneo (1989) ao produzir uma classificação das tendências da educação entre liberal e progressista. Entre as concepções de tendência liberal, faz uma caracterização da educação tradicional. Segundo o autor, essa concepção de ensino se caracterizava pela relação de autoridade do professor perante o aluno, na qual o ensino consiste em repasse dos conhecimentos prontos através da exposição verbal do professor. É dada ênfase aos exercícios de repetição de conceitos e memorização do conteúdo apresentado. Essa concepção de educação foi classificada depois por Freire (2005) de bancária, por considerar os alunos espaços vazios a serem “enchidos” de conhecimento pelo professor. Neste texto utiliza-se o termo educação tradicional e educação bancária como sinônimos dessa mesma concepção de educação.

No quarto capítulo apresentamos os aspectos da formação que eles compreendem como significativos e que influenciaram sua atuação posterior. Apresentamos a avaliação que os sujeitos fazem da própria formação; as influências, apontadas por eles, na atuação posterior ao PRONERA, que consideram ter sido resultantes da formação vivenciada. Neste item, destacamos que há aspectos em relação à profissão docente que aprenderam na experiência de serem professores no PRONERA, tais como as influências e os consequentes resultados de crescimento intelectual na sua atuação profissional, a reflexão sobre as crises que enfrentam na atuação posterior, em relação ao que aprenderam nos projetos e ao que lhes é exigido, dentro da estruturas das secretarias municipais de educação. Os resultados dessas influências são percebidos na sua autodescrição, mesmo entre os que não assumiram a sala de aula, mas têm se dedicado a realizar trabalhos educativos em outros níveis de atuação dentro do movimento sindical e ambiental.

Por fim, as conclusões desta pesquisa se concentram nas influências e consequências diferenciadas (de acordo com o ciclo de vida profissional de cada um) de processo de formação experienciado a partir do PRONERA Sudeste do Pará.

2 AGRICULTORES ATUANDO COMO PROFESSORES NAS ÁREAS DE ASSENTAMENTO: O PRONERA NO SUDESTE DO PARÁ

Neste primeiro capítulo analisamos a construção de um projeto de intervenção da UFPA (Campus de Marabá) que veio a se transformar no PRONERA Sudeste do Pará. A parceria que se criou para a constituição destes projetos reunia os objetivos de um grupo de professores da UFPA e de lideranças dos movimentos sociais, que era qualificar, através da educação, a intervenção social dos assentados da Reforma Agrária.

Contextualizamos, a partir da criação dos assentamentos, a demanda por esses projetos de formação de professores, confrontando as exigências para atuar na educação de jovens e adultos com as expectativas que esses professores traziam da sua vivência na educação rural nos assentamentos. Isso é feito a partir de uma análise dos projetos escritos, dos textos produzidos pelas coordenadoras responsáveis pela formação e dos relatos dos entrevistados. Esses relatos apontam para a forma como se inseriram nesses projetos.

O objetivo inicial era a atuação na alfabetização de agricultores através da EJA nos assentamentos. Essa demanda foi se ampliando e modificando a partir do desenvolvimento dos projetos, no sentido de produzir uma formação de professores, tendo como especificidade a atuação no campo. Analisamos certos limites, avanços e entraves na execução dos projetos PRONERA Sudeste do Pará.

2.1 A CRIAÇÃO DOS ASSENTAMENTOS NA REGIÃO SUDESTE DO PARÁ

A constituição de 481¹⁰ assentamentos da reforma agrária no sul e sudeste do Pará se deu a partir de vários processos, dentre eles, a chamada ocupação “espontânea” de terras devolutas mais distantes das margens das principais rodovias construídas depois da década de 1970: a Transamazônica, a BR 222 (antiga PA 70) e a PA 150. Foram ocupadas terras

¹⁰ Dado obtido no Sistema de Informação dos Projetos de Assentamento – SINPRA INCRA em 23.03.2008. Esse dado é do sul e sudeste do Pará, pois é a área de abrangência da superintendência SR 27.

pertencentes, muitas vezes, à União e ao Estado do Pará, que estavam nas mãos de políticos, empresários e de oligarquias locais. Nessas áreas a conquista da terra foi através de conflitos diretos ou indiretos com os supostos donos.

Hébette (2004); Velho (1981); Emmi (1999) e Magalhães (2003) produziram estudos importantes para compreender a construção das áreas de assentamento na região sudeste do Pará, assim como a formação dessa população excluída de diversos direitos básicos, dentre eles, a educação.

Segundo Hébette (2004) e Velho (1981) a região sudeste do Pará era considerada a porta de entrada da Amazônia. Essa região era habitada por várias tribos indígenas e populações ribeirinhas, resultado de diversas migrações no decorrer de vários séculos, que foram construindo suas habitações às margens dos rios, se inserindo na dinâmica que impunha a floresta e organizava sua vida atrelada a essa dinâmica (EMMI, 1999; VELHO, 1981). No século XIX e XX houve um processo de reorganização do território no sudeste do Pará¹¹. Nos ciclos do caucho, diamante e castanha-do-pará foram se estabelecendo migrantes ao longo dos rios. A partir dos últimos ciclos econômicos muitos agricultores nordestinos, a maioria maranhenses que migravam para a região sazonalmente para a coleta da castanha-do-pará e de caucho, se estabeleceram na região.

Nos ciclos anteriores a grande maioria dos agricultores que se submetiam ao trabalho da coleta da castanha-do-pará não se estabelecia, migrava nas épocas de maiores trabalho, submetidos ao sistema de aviamento,¹² e após as colheitas voltava para os seus locais de origem para continuar o trabalho da produção agrícola, principalmente no Maranhão. Segundo Hébette (2004), a população da região foi composta neste processo:

Na verdade, sempre houve, no fim do século XIX e ao longo do século XX, alguma migração do tipo sazonal para os cauchais e sobretudo para os castanhais da região,

¹¹ Velho (1981) produziu um estudo analisando como uma frente de expansão apresenta as tentativas de povoamento a partir do Burgo do Itacaiúnas. Emmi (1999) analisa a ascensão e queda de uma oligarquia da castanha em Marabá.

¹² Aviamento era um sistema de dependência que vigorou em toda a Amazônia. No caso específico o coronel da castanha constituía um barracão dentro da mata, no qual fornecia produtos básicos para a subsistência da família, além de alguns instrumentos de trabalho, como um pagamento antecipado, estabelecendo-se que o castanheiro trabalharia na coleta da castanha durante a safra. Esse trabalho era feito dentro da mata, após a colheita era entregue a quantidade recolhida e obtido um saldo, que na maioria das vezes era negativo, num constante endividamento. Segundo McGrath (1999) dentro do contexto do sistema de aviamento, aviar significa fornecer mercadoria a prazo com o entendimento de que o pagamento será feito em produtos extrativos dentro de um prazo especificado. O aviador fornece a mercadoria e o que recebe é o aviado. Existem dois componentes no sistema de aviamento: de um lado, o sistema comercial, com transações baseadas principalmente no escambo e crédito, raramente envolvendo dinheiro em moeda; do outro, a rede comercial, baseada neste tipo de relação, com produtores individuais. (MCGRATH, 1999, p. 57)

cuja exploração contribuiu para a redução da área de perambulação dos índios. A cada safra, os goianos e maranhenses já se dirigiam para as matas daqueles municípios. Os que se fixaram no lugar formaram a base da população, sempre predominantemente constituída de migrantes. (HÉBETTE, 2004, p.191)

Os índios que aqui habitavam perderam seus domínios principalmente após a criação das estradas Belém-Brasília, BR- 010 e a BR 222. Foram colocados em algumas reservas demarcadas, depois de muitas lutas. Os migrantes foram se estabelecendo e novos agentes apareceram na composição do cenário social.

Insistentemente, a expansão mercantil da frente da castanha e do garimpo pressionava os Gaviões, reduzindo cada vez mais seu domínio e seus direitos e desintegrando sua vida social. O golpe fatal à estrutura social indígena na região ia ser dado pela abertura das estradas, a BR-010 (Belém-Brasília) e a então PA – 70 (que liga Marabá à primeira). Não que as estradas em si fossem incompatíveis com a permanência das aldeias, mas porque eram uma primeira manifestação de um modo de produção em violenta expansão e um dos proponentes de um modelo econômico por ele determinado. As estradas, com o tráfego de carros e caminhões, marcavam a era da integração total dos “espaços vazios” ao mercado nacional e internacional e da sua valorização pelo capital por meio da exploração de recursos que a estes interessassem. É essa exploração que era antagônica à permanência da vida indígena. (HÉBETTE, 2004, p. 63-64)

A migração, do início do século XX até a década de 1970, fez compor uma população de mestiços, indígenas e migrantes, em sua maioria nordestinos que vão se estabelecendo principalmente como mão-de-obra para as atividades ligadas à extração dos recursos naturais.

Na década de 1970 a Amazônia foi considerada desabitada, “vazia”, pelos governos militares. A baixa densidade populacional comparada a de outras regiões, em virtude do seu histórico e da suas particularidades enquanto ecossistema, não foi considerado como importante. Antes deste período era apresentada ao Brasil e ao mundo como inóspita, entretanto nas últimas décadas do século passado, suas grandes riquezas despertaram a cobiça de muitos, que viam nesta região a perspectiva de lucro fácil (HÉBETTE, 2004). Em outras regiões do país, como o Nordeste, historicamente predominou a concentração de terras marcadas por períodos de secas, após um período de crise no coronelismo. No Sul, após a primeira estruturação do colonato, a segunda geração já estava com dificuldades de se estabelecer, pela pequena parcela de terra que não permitia a reprodução das famílias, levando assim a uma segunda migração, na busca de outras terras para se estabelecer, enquanto agricultores. As regiões Sul e Sudeste do Brasil já estavam saturadas de mão-de-obra.

O governo federal apresenta a Amazônia como espaço “vazio” e como uma das suas portas de entrada a região sul e sudeste do Pará. A fronteira é apresentada como local ideal para a instalação desses agricultores. A política de “ocupação dos espaços vazios” se dá fortemente a partir dos governos militares, que através de estímulos fiscais, fez a colonização na região de Altamira, no Acre, em Rondônia, como aberturas de novas regiões agricultáveis. No sudeste do Pará são incentivadas as instalações de grandes projetos para facilitar a exploração dos recursos naturais pelas grandes empresas. (HERRERA, 2005). Assim é construída uma nova rota de migração e a constituição de uma nova fronteira agrícola do país. O espaço do sul e sudeste do Pará é dividido em Brasília, grandes empresas começam a se instalar na região, tanto as empresas madeireiras que virão explorar a extração e comercialização da madeira, como as construtoras que virão para abrir as estradas.

Muitos dos trabalhadores que vieram com essas empresas após o final dos contratos são dispensados e, sem muitas opções de vida, se tornam peões em fazendas. As grandes empresas vão investir na pecuária. No momento inicial de instalação desses investimentos a necessidade por mão-de-obra era grande, em comparação com a disponível na região. Assim, as propagandas governamentais que afirmavam “que existia terra sem homem para homem sem terra” configurarão em estratégia para atrair trabalhadores, a maioria agricultores saídos de outras formas de exploração, principalmente pelo pouco acesso à terra.

A descoberta do ouro em Serra Pelada, no início da década de 1980, também atraiu milhares de aventureiros, na esperança de melhorar as condições de vida “da noite para o dia”, que se somaram ao contingente que formará a população dessa região. Para Hébette (2004) essa remodelagem do espaço é característica da abertura de fronteira,

[...] uma vez que ela é, precisamente, o produto dessa nova dinâmica social, de convergência de fluxos migratórios, de confronto entre categorias profissional e socialmente competitivas: camponeses, fazendeiros, comerciantes, donos de serrarias e/ou empresas de mineração. No espaço desta forma remoldado, se inscrevem o dinamismo transformador ou destruidor dos novos agentes, a força associativa dos grupos sociais e os conflitos que os opõem [...] (HÉBETTE, 2004, Vol. II, p. 10).

Para a política fundiária do Grupo Executivo das Terras do Araguaia Tocantins (GETAT) só era considerada área ocupada aquela que tinha benfeitorias, as quais só eram consideradas a partir da substituição da cobertura vegetal original da floresta por pastagens. Isso leva as oligarquias que exploravam a castanha-do-pará a promover o desmatamento dos

castanhais, substituindo-os pela pastagem e consequentemente modificando suas atividades do extrativismo pela pecuária. O objetivo principal dessa substituição era garantir a posse ou mesmo beneficiar-se das indenizações pagas pelo GETAT, caso pudesse passar por algum processo de retomada das áreas de terras.

Para Hébette (2004) essas mudanças na forma de ocupação do espaço e na população da região resultaram das atividades econômicas e da política governamental para o “desenvolvimento da região”:

A partir dos anos 1960 o uso econômico do espaço regional evoluiu a um ritmo acelerado, do extrativismo vegetal (notadamente a coleta da castanha-do-pará) para a agricultura e a pecuária associada à extração comercial da madeira e, posteriormente, para a mineração (mina de ferro de Carajás e garimpos de ouro) [...]. A densidade populacional, naquela época, não passava de 0,36 habitantes por quilômetro quadrado para o conjunto de região; a maior aglomeração nem alcançava 10.000 habitantes. Hoje, apesar da falta de informações oficiais, pode-se estimar em cerca de 500.000 pessoas, a população das áreas; a cidade de Marabá por si só aproxima-se dos 200.000 habitantes. Como é fácil entender, o espaço foi totalmente revolucionado pelo advento maciço de migrantes e de empresas privadas interessadas na exploração do solo e de seus recursos naturais. (HÉBETTE, 2004, p. 171)

Segundo Heredia et al.(2004), há menos de um século essa região vem se configurando e se constituindo numa mancha de assentamentos a partir da migração de populações de outras regiões do país, especialmente do Nordeste e do Centro-Sul. A posse dos agricultores (GUERRA, 2001) em algumas áreas ocorreu anterior à chegada das grandes empresas e de grandes fazendeiros, mas ela muitas vezes, foi questionada, por meio de títulos falsos. A disputa pela terra entre fazendeiros, grandes empresas e posseiros se acirrou principalmente a partir da década de 1970 e vários conflitos agrários foram deflagrados. Os agricultores se organizaram para disputar as áreas, na maioria delas o número e as resistências dessas pessoas contribuiu para uma redistribuição fundiária através de uma reforma agrária feita por eles, que ocupavam primeiro as áreas, pesquisavam sua situação legal, depois reivindicavam a regularização da terra a partir da transformação desta em área de assentamento.

Nos anos 80, os movimentos populares se afirmaram. A oeste do Tocantins, alguns grupos de camponeses resistiram à dominação da oligarquia. Em torno de alguns líderes notáveis, eles conseguiram se organizar em busca de conquistas profissionais e sociais no campo da apropriação das terras, pela ocupação organizada de latifúndios, no campo da saúde, da educação, da promoção da mulher e, finalmente, da organização sindical [...] (HÉBETTE, 2004, p 7).

Na década de 1980 os processos de migração para o Centro-Sul no Brasil se acentuam, como resultado dessa política de modernização, e as estatísticas sobre o analfabetismo só aumentam. Várias organizações continuaram atuando na clandestinidade. A Igreja Católica, a partir da corrente da Teologia da Libertação¹³, vai estender sua atuação à do Movimento de Educação de Base (MEB) na década de 1970, e grande parte dos padres que vieram atuar no sudeste do Pará, por influência de Dom Pedro Casaldáliga, trazem esses ideais de justiça social, contrária aos ideais da ditadura militar, que influenciaram na organização dos agricultores na luta pelo acesso e condições de permanência na terra.

Dentro dessas organizações, em parcerias com a Igreja Católica e com o MEB¹⁴ e algumas prefeituras da região, experiências educativas começam a ser desenvolvidas para aumentar os níveis de escolarização e direcionar os cursos de educação não formal para possibilitar aos agricultores melhor compreensão dos seus direitos.

Houve na região várias tentativas de se construir uma educação vinculada com a especificidade do campo. Dentre elas destacamos experiências realizadas em projetos de educação não-formal patrocinados pela Igreja Católica através das Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs) e a experiência da Escola Família Agrícola – EFA de Marabá¹⁵, com mais de dez anos na região (1996-2008), criada a partir do Programa Centro Agroambiental do Tocantins numa parceria entre agricultores e pesquisadores da UFPA (CAT)¹⁶.

¹³ Ala da Igreja Católica que se fortaleceu após o II Concílio no México, no qual a Igreja fazia uma opção política pelos pobres. As idéias que defendiam eram consideradas progressistas porque utilizam como ponto de partida de sua reflexão a situação de pobreza e exclusão social à luz da fé cristã. A situação de pobreza é denunciada como pecado estrutural pois é considerada produto de estruturas econômicas e sociais injusta. Propunha não considerar o pobre, não um objeto de caridade, mas sujeito de sua própria libertação. Assim, seus teólogos propõem uma pastoral baseada nas comunidades eclesiais de base, nas quais os cristãos das classes populares se reúnem para articular fé e vida, e juntos se organizam em busca de melhorias de suas condições sociais, através da militância no movimento social ou através da política, tornando-se protagonistas do processo de libertação. e propõem o engajamento político dos cristãos na construção de uma sociedade mais justa e solidária, cujo projeto identifica-se com ideais da esquerda.

¹⁴Nos primeiros anos o MEB foi organizado tendo como referência as “campanhas radiofônicas” da Arquidiocese de Natal. Foram criados programas de rádio e um monitor, escolhido na comunidade, animava e orientava a realização das atividades propostas na comunidade. Muitas das atividades propostas mobilizavam a comunidade a se organizar no sentido de promover algumas melhorias ou resolver algum problema enfrentado pelo grupo. Após o período de 1964, foi reorientado aos moldes do MOBREAL. (Cf. PAIVA, 1987) e (GERMANO, 2005).

¹⁵A Escola Família Agrícola de Marabá foi criada em 1996 a partir de uma demanda apresentada dentro do Programa Centro Agro-ambiental do Tocantins – CAT. Tem os princípios da Pedagogia da Alternância, tendo como entidade mantenedora a Fundação Agrária Tocantins-Araguaia. O objetivo da criação dessa escola era garantir a escolarização para os filhos dos agricultores e formar lideranças sindicais. Mais informações conferir em Silva, Marizete (2003).

¹⁶ O Programa CAT foi construído numa parceria entre a Universidade Federal do Pará, através de pesquisadores que se vincularam ao Laboratório Sócio-Agrônomo do Tocantins (LASAT), e os sindicatos dos agricultores que se organizaram na Fundação Agrária Tocantins-Araguaia (FATA), com o objetivo de construir alternativas viáveis para a consolidação da agricultura familiar nessa região. Esse programa teve a duração de dez anos,

A criação da FETAGRI - regional Sudeste do Pará, em 1997, e o início da atuação do MST possibilitaram fortalecer a participação dos agricultores nos debates regionais, estaduais e nacionais sobre a necessidade de uma educação no campo. Nas últimas décadas do século XX, em encontros nacionais e nos Gritos da Terra¹⁷, esses movimentos sociais incluíram nas pautas de reivindicações programas que contemplassem os assentados em suas necessidades educacionais, pois dentre os inúmeros problemas nos assentamentos, a educação tem se destacado pela precariedade que a escola apresenta nestes espaços.

Inicia-se então uma aproximação entre professores do Campus de Marabá, lideranças do MST e da FETAGRI na construção de uma parceria para atuar na alfabetização dos agricultores nesses assentamentos, o que se constituiu nos projetos PRONERA do sudeste do Pará.

2.2 A PARCERIA ENTRE A UNIVERSIDADE E AS ORGANIZAÇÕES DOS AGRICULTORES: OS PROJETOS PRONERA DO SUDESTE DO PARÁ.

Em Marabá, desde a constituição inicial do projeto de interiorização da UFPA, que visava garantir a formação de professores através dos cursos de licenciatura, havia um interesse por parte dos que atuavam na instituição em contribuir na alfabetização dos agricultores nas áreas de assentamentos consideradas de reforma agrária. Anjos, C. et al (2001), afirmam que, devido ao pequeno número de profissionais no quadro da instituição, não encontravam meios para essa atuação. Pode-se observar isso no trecho que segue:

O Campus Universitário de Marabá já se propunha, desde a constituição inicial de seu quadro de professores, uma atuação na alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária, uma peculiaridade da região que demandava participação efetiva da universidade. Esse desejo encontrava suas raízes na proposta do campus de estar articulado com a dinâmica dos movimentos sociais na região, participando da vida dos povos e aprendendo/ensinando dentro dessa dinâmica. A precariedade inicial que nos caracterizava enquanto campus, porém, impedia que pudéssemos alçar maiores vôos nesse sentido: mal dávamos conta de manter funcionando, no sentido mais restrito do ensino, nossos poucos cursos. (ANJOS, C. et al, 2001, p. 1) .

tendo sua trajetória registrada no livro: CAT, etnografia de uma utopia. (HÉBETTE, J e NAVEGANTES, 2000).

¹⁷ Manifestação organizada pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), ligado a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), realizada anualmente a partir de 2005, na qual esse movimento busca abrir negociação e apresentar sua pauta de reivindicação ao governo.

Após a inserção de docentes da UFPA em Marabá na equipe de supervisão do Projeto LUMIAR¹⁸ e constituição de um quadro docente mais estável, a partir de 1997, iniciou-se a construção de um projeto local de atuação nas áreas de assentamento em conjunto com os movimentos sociais que representavam os agricultores nesta região. As discussões de um projeto de educação rural se deram paralelamente ao debate realizado nacionalmente sobre a criação do PRONERA:

Foi somente a partir da constituição de um corpo docente estável, próprio do Campus, que começamos a dar forma a esse projeto. Constituíamos, sob a coordenação da Prof^a Nilsa Brito Ribeiro, um grupo de trabalho em alfabetização de adultos que inicialmente denominou-se GRUTA. Foram convidados a compor esse grupo, além dos professores da Universidade, todos os movimentos sociais e entidades a eles vinculadas em Marabá. Passaram a participar, efetivamente, o MST e a FETAGRI. Esse grupo trabalhou, durante cerca de um ano, na elaboração de um projeto regional de alfabetização de adultos dos assentamentos e acampamentos da reforma agrária na região, a partir de um levantamento feito pelos próprios movimentos. (ANJOS, C. et al, 2001, p. 1)

Em 1997 foi realizado o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA) em Brasília, o qual reuniram-se movimentos sociais e mais de vinte universidades brasileiras, socializando as experiências de algumas delas com projetos de educação em áreas de assentamentos. Os movimentos sociais presentes reivindicaram a ampliação destes projetos, tendo como deliberação do ENERA, a criação de uma coordenação para articular essa discussão entre as universidades e os movimentos sociais para “enfrentar o problema do analfabetismo no Brasil” (BRASIL, 1998, p. 8).

O PRONERA foi criado como política específica para a atuação na educação em áreas de assentamento. Tinha como objetivo geral o fortalecimento da educação nos assentamentos da reforma agrária a partir de metodologias específicas para o campo, segundo o manual de operações, “que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável no Brasil” (BRASIL, 1998, p. 11). Este programa seria o responsável por “estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos na área de educação nos assentamento de Reforma Agrária” (ibidem); a coordenação do Programa era de responsabilidade do Ministério Extraordinário de

¹⁸ O PROGRAMA LUMIAR foi um programa de Assistência Técnica e Extensão Rural criado em 1997 pelo INCRA. Esse convênio para prestação de serviços de assistência técnica havia a participação dos movimentos sociais da região; uma equipe de supervisão acompanharia o trabalho de prestadoras de serviços contratadas para realizar atividades até então da EMATER, como elaboração de projeto de crédito agrícola, ou seja, era uma prestação de serviço de assistência técnica feito por uma empresa contratada e remunerada com recursos públicos e uma instância de monitoramento e acompanhamento dos trabalhos das equipes técnicas nos projetos de assentamento. Uma das vagas da Equipe de Supervisão foi ocupada por um professor da UFPA, Campus de Marabá. Intini, (2004) e Halmenschlager (2003).

Política Fundiária – MEPF através do INCRA, e não do MEC. Estes seriam os responsáveis por articular as diferentes ações em relação às demandas por educação nos assentamentos da reforma agrária. O Programa tinha como objetivos específicos:

Desenvolver um Projeto Nacional de Educação de Jovens e Adultos – EJA, incluindo a formação e escolarização dos monitores (as); Oferecer formação continuada e escolarização (médica e superior) aos educadores (as) do ensino fundamental; Oferecer formação técnico-profissional com ênfase nas áreas de produção e administração rural; Produzir materiais didático-pedagógicos, em todas as áreas prioritárias, a partir das discussões do Programa (BRASIL, 1998, p. 10).

Para iniciar as ações do PRONERA foi escolhida como primordial a EJA porque no I Censo da Reforma Agrária no Brasil foi detectada a baixa escolaridade nos assentamentos e o índice de analfabetismo de até 70%, enquanto a média nacional era de 43%. Segundo o Governo Federal, esses índices seriam um obstáculo para o sucesso do projeto da reforma agrária. O Programa inicia suas ações a partir da alfabetização de jovens e adultos, no entanto no documento expedido pelo governo federal, é apresentada a intenção de expansão para a atuação em outros níveis e modalidade de ensino. No manual de operações, documento que continha os procedimentos necessários para apresentação dos projetos, reforçava-se que “a Educação de Jovens e Adultos – EJA foi escolhida como a primordial, para se dar início ao processo, embora outras frentes possam ser propostas a qualquer momento em que os parceiros assim o desejarem” (BRASIL, 1998, p. 10).

Assim, após a realização do III Fórum das Instituições de Ensino Superior em apoio a Reforma Agrária, na qual havia um representante da UFPA, do Campus de Marabá, foi socializada a criação deste Programa:

[...] Paralelamente, acompanhávamos as discussões que as Universidades brasileiras realizavam a respeito da Reforma Agrária, organizadas nos vários Fóruns da Instituição do Ensino Superior pela Reforma Agrária. O III Fórum, em 6 e 7 de novembro de 1997, realizado em Brasília (no qual o campus foi representado pelo Prof. William Santos Assis), definiu como frente prioritária a atuação da universidade na luta pela Reforma Agrária e alfabetização de jovens e adultos em assentamentos e acampamentos. No mesmo Fórum, foram explicitados os princípios que deveriam guiar esse trabalho e as fontes de financiamento, ligadas às políticas do Ministério extraordinário de Política Fundiária e Ministério da Educação e Cultura, ambos representados no encontro. O GRUTA passou então a adequar a proposta já elaborada, transformando-se depois no que veio a se chamar PRONERA/ Sudeste do Pará (ANJOS, C. et al, 2001, p. 1 e 2).

Por esse grupo, em Marabá, foi escrito um projeto inicial que propunha alfabetizar cinco mil agricultores, abrangendo todo o sul e sudeste do Pará. Prevvia o funcionamento de duzentos e sessenta e seis turmas de EJA, a partir da atuação do mesmo número de monitores, em assentamentos e acampamentos (UNIVERSIDADE, 1998, p. 1). Submetido a financiamento, o projeto foi aprovado com restrições e cortes. Um deles foi o valor estipulado pelo Governo Federal, no valor do custo aluno/ano muito abaixo do proposto. Foi reduzido para mil e duzentos agricultores, o número de alfabetizados, em sessenta turmas, delimitando a atuação nos assentamentos¹⁹ da região sudeste do Pará. Assim, foi criado o primeiro Projeto PRONERA do sudeste do Pará:

Durante todo o ano de 1999, houve intenso trabalho em torno do PRONERA. Os movimentos sociais se dedicaram ao cadastramento dos alfabetizando nos assentamentos e ao levantamento da situação dos assentamentos, no que se referia à infra-estrutura para o funcionamento das salas de aula; a Universidade responsabilizou-se pela seleção dos bolsistas, capacitação pedagógica da equipe, ao mesmo tempo em que pressionávamos o Ministério para liberação das verbas já aprovadas. As equipes envolvidas (INCRA, UFPA, MST e FETAGRI) realizaram ainda visitas as prefeituras, visando garantir a infra-estrutura mínima e apoio para a execução do Projeto. [...] O PRONERA, instalou-se oficialmente no Sudeste do Pará a partir do Seminário de Abertura, realizado no auditório da UFPA/Marabá, em 6 de dezembro de 1999, com a participação do Campus Universitário do Sul e Sudeste do Pará, FADESP, INCRA, Assessoria Nacional do PRONERA, MST, FETAGRI e as Secretarias de Educação de Parauapebas, São Domingos do Araguaia, Marabá e São Geraldo do Araguaia. As demais secretarias ainda que convidadas, não compareceram. (ANJOS, C. et al, 2001, p. 2)

No projeto aprovado, no quadro das demandas apresentadas pelos movimentos sociais (MST e FETAGRI), em relação à escolaridade dos assentados, afirmava-se que nos sessenta assentamentos onde funcionariam as turmas do PRONERA/EJA, só havia trinta e quatro professores com o curso de magistério e quatro com ensino médio geral, que já atuavam como professores nas escolas, e dois cursando o nível superior. Os outros assentados eram apresentados como analfabetos. Neste sentido, foi proposto o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos e de Escolarização (quinta a oitava série) dos monitores em áreas de assentamento, que para o governo federal correspondia a dois projetos aprovados (Escolarização de Monitores e Alfabetização de Agricultores – EJA), mas que foram

¹⁹ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária era exclusivamente para atender área de assentamentos. Os acampamentos não eram contemplados neste programa.

desenvolvidos como partes de um mesmo processo, por ficar apontado que o maior nível de escolaridade nos assentamentos era o ensino fundamental menor.

Diante da demanda de assentamentos apresentada, o Campus Universitário de Marabá, em parceria com a FETAGRI e MST propõe-se a contribuir para a formação e capacitação dos monitores das áreas de assentamento, envolvendo alunos universitários de diversas áreas do conhecimento [...] A formação e a capacitação dos monitores será feita conforme as necessidades ou problemas apontados pela demanda, mas dentro dos limites impostos pela atual infra-estrutura do campus Universitário em Marabá e da própria UFPA como um todo. Assim serão encaminhados cursos, oficinas, seminários, conforme as etapas adequadas ao desenvolvimento do Projeto, de modo a fornecer elementos teórico-metodológicos à formação de monitores existentes nessas áreas e, conseqüentemente dar aos trabalhadores rurais, via educação sistemática, maiores condições de dar continuidade ao projeto de viabilização econômica dos assentamentos no qual vivem. (UNIVERSIDADE..., 1999, p.08-09)

A UFPA em Marabá, ao propor um projeto de EJA, na sua justificativa reconhecia que na região já existiam várias experiências anteriores de educação formal, principalmente de primeira a quarta série. Mas ressaltava a falta de qualificação dos professores para atuar nas escolas dos assentamentos, pois os professores muitas vezes freqüentavam cursos, oferecidos pelo estado, apenas como forma de obter algum grau de escolarização, e que não possuía a qualificação mínima exigida pelo Estado para assumir as salas de aula. Na justificativa do primeiro projeto apresentado ao Programa PRONERA as autoras apresentam que:

Os assentamentos de Reforma Agrária, especificamente nas regiões sul e sudeste do Pará, ainda que em condições precárias, já contam com algumas iniciativas no que diz respeito ao ensino formal, principalmente em relação ao ensino fundamental, (primeira a quarta série). Entretanto, há que se ressaltar que a maioria dos professores que atuam nesse nível de ensino, nas áreas de assentamento, ainda não possuem a qualificação devida. Apenas alguns desses professores, com dificuldades de várias ordens (econômica, distância geográfica, etc.), freqüentam cursos de ensino fundamental e médio ofertada pelo Estado (UNIVERSIDADE..., 1998, p. 1).

O objetivo maior do projeto inicial era “possibilitar a alfabetização de jovens e adultos de áreas de assentamento da Reforma Agrária das regiões sul e sudeste do Pará” (Ibidem, p. 3), porque a alfabetização parecia ser a maior necessidade, pelos altos índices de analfabetismo nessas áreas. Não estava explícito, nesse projeto, que a formação de professores era o objetivo central, entretanto no folder divulgado em 1999, no primeiro seminário do

PRONERA Sudeste do Pará está escrito que os objetivos iam muito além do que era proposto no projeto, afirmava que “esperamos contribuir tanto para a implementação de políticas de educação destinadas ao meio rural, incluindo aí a formação e capacitação de professores, quanto para o desenvolvimento sustentável do projeto de reforma agrária na região sudeste do Pará” (Ibidem, p. 1).

O manual de operações do PRONERA (BRASIL, 1998, pp. 22-23) apresentava como estrutura uma equipe para atuar sistematicamente no trabalho a ser desenvolvido, que estava organizada da seguinte maneira: Um estudante universitário – responsável pelo acompanhamento das atividades pedagógicas; um agente do movimento social - que atuaria como coordenador local – responsável pela estrutura para funcionamento e organização das turmas e acompanharia o andamento do projeto nos assentamentos e um monitor - que seria um “trabalhador (a) rural” selecionado para atuar como multiplicador da escolarização nos assentamentos da Reforma Agrária.

O responsável direto pela alfabetização seria o “monitor”, com a orientação da universidade. Os critérios que deveriam ser utilizados na seleção dos monitores já estavam previstos no manual de operações:

1. Que seja indicado pelo assentamento e que tenha maior escolarização, com preferência para quem tem curso de magistério;
2. Que revele compromisso com a comunidade e apresente liderança;
3. Que se submeta a uma avaliação escrita/oral aplicada pela universidade;
4. Que tenha disponibilidade para o trabalho pedagógico e para participar de cursos de capacitação e escolarização (BRASIL, 1998, p. 28).

Estava previsto que os responsáveis pela alfabetização seriam agricultores com maiores níveis de escolaridade. Não havia nenhuma exigência que tivessem domínio em alfabetizar adultos, nem alguma experiência como docente. Acreditava-se que a capacitação pedagógica daria conta dessa formação, apesar de todos os pressupostos teórico-metodológicos da alfabetização de adultos previstos no manual de operações do PRONERA.

Neste manual estavam resumidos os pressupostos teórico-metodológicos que orientariam a prática pedagógica da EJA nos assentamentos. Segundo o documento, esta prática seria orientada a partir de vários princípios, considerados da educação popular, entre os quais: o trabalho com eixos-temáticos identificados a partir de situações-problemas dos assentamentos; da integração entre as necessidades dos assentamentos, a prática de sala de aula e o estudo de suplência da leitura e da escrita; da interdisciplinaridade; da participação

ativa do aluno a partir de instrumentos didático-pedagógicos como – levantamento dos temas geradores; codificação/decodificação dos problemas para construção de uma visão crítica; ação concreta para superação das situações-limites. Além de obedecer às exigências legais dos conteúdos mínimos e a carga horária de 400 horas/aulas anuais (BRASIL, 1999, 20 – 23). Acerca dessa prioridade na avaliação nacional sobre o PRONERA, Andrade e Di Pierro (2004) afirmavam que:

A Educação de Jovens e Adultos é a modalidade prioritária e compreender o processo de alfabetização dos assentados e a elevação da escolaridade dos monitores que recebem capacitação pedagógica para atuarem como agentes multiplicadores da escolarização nos assentamentos. Apoiada no paradigma da educação popular, a diretriz metodológica da educação de jovens e adultos recomenda a abordagem interdisciplinar do currículo em torno de eixos temáticos e palavras-chaves que suscitem situações-problemas a partir da história e experiência de vida dos assentados, integrando os conteúdos pedagógicos às necessidades da comunidade e estimulando a participação dos educandos em diálogo com os educadores. (ANDRADE e DI PIERRO, 2004, p. 23)

Na análise dos projetos aprovados no sudeste do Pará verificou-se que ao fazerem referência à figura do monitor, que seria escolhido nas áreas de assentamento, entre agricultores, e atuaria enquanto docente no projeto de alfabetização e discente no projeto de escolarização, não aparecem os critérios descritos anteriormente, pois estes se referenciavam no manual de operações do PRONERA. Todavia, afirmava que “os monitores serão profissionais habilitados para desenvolverem o processo de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos” (UNIVERSIDADE..., 1999, p. 12).

A crença de que a capacitação seria suficiente para desenvolverem e atuarem como professores permaneceu no projeto local, pois estava redigido que “a capacitação do monitor como instantes em que o sujeito (monitor) a partir das necessidades reais (prática real) possa estudar e trabalhar habilidades que o ajudem a compreender o sujeito de estudo”. Para desenvolver este trabalho teria como auxílio os cursos de capacitação que, segundo o documento, “tratarão de questões de natureza teórica, metodológica e prática, inerentes ao fazer pedagógico do monitor” (UNIVERSIDADE..., 1999, p 13).

No projeto de escolarização o único critério explicitado era a formação mínima: “o curso admite professores com no mínimo quarta série do ensino fundamental concluída ou curso equivalente” (UNIVERSIDADE..., 1999, p. 4). Como justificativa, apresentavam a preocupação de aumentar os níveis de qualificação para melhor conduzir o processo de ensino aprendizagem.

É preciso pensar um modelo de escolarização na área rural, que se ajuste às necessidades, tanto do professor de área rural, que precisa avançar na sua formação e qualificação profissional, quanto do aluno, que precisa contar com professores mais qualificados para conduzir o processo de ensino/aprendizagem de maneira como requer a educação do campo (UNIVERSIDADE..., 1999, p. 1).

Nos objetivos específicos do projeto destacam-se a escolarização como uma formação de melhor qualificação, no sentido de contribuir para melhorar a atuação na EJA; a qualificação docente para professores leigos; a construção de diretrizes teórico-metodológicas para a educação rural na região. Eram os seguintes objetivos propostos:

Contribuir para a qualificação dos monitores que atuam no Projeto EJA. Propor diretrizes teórico-metodológicas que propiciem o desenvolvimento da educação na zona rural, levando em consideração a realidade sócio-cultural do trabalhador rural. Oferecer ao educador da zona rural elementos teórico-metodológicos para desenvolver a educação básica e a alfabetização de jovens e adultos no assentamento de reforma agrária. Contribuir para a fixação do trabalhador rural nas áreas onde vivem. Contribuir para qualificação docente de professores leigos da área rural. Possibilitar ao trabalhador rural a construção de novos elementos metodológicos que facilitem o processo ensino/aprendizagem do sujeito aprendiz. (UNIVERSIDADE..., 1999, p. 3)

Os monitores faziam sua escolarização em etapas em Marabá, noutro período atuavam na EJA nos assentamentos, voltando novamente à Marabá para seminários e oficinas de alfabetização, formas capacitação para sua atuação como docentes. Como justificativa para essa organização em tempo da escolarização/tempo da alfabetização/tempo de capacitação, o projeto argumenta que:

A dinâmica de atividades do Projeto leva em consideração duas questões básicas. Uma envolve a própria estrutura universitária e outra diz respeito às possibilidades dos monitores que atuarão diretamente no processo de alfabetização nos assentamentos. No primeiro caso, os professores universitários, assim como os orientadores, não podem afastar-se da instituição (UFPA) diariamente para trabalhar a capacitação e a escolarização do monitor ao longo do ano letivo; e no segundo caso, os monitores assentados não podem ausentar-se de suas atividades docentes nos assentamentos, para buscar sua própria escolarização na cidade em períodos regulares letivos, considerando a distância entre os assentamentos e o município onde se localiza o Campus Universitário. [...] (UNIVERSIDADE, 1999, p. 14).

As atividades eram propostas no que foi chamado de cadeia pedagógica²⁰ a coordenação geral composta pela UFPA e pelos movimentos sociais (MST e FETAGRI), uma

²⁰ Este termo foi utilizado durante os primeiros projetos PRONERA Sudeste do Pará para denominar a estrutura pedagógica, que estava organizada em forma encadeada a ação dos diferentes atores que compunha o projeto.

coordenação pedagógica responsável por orientação dos estudantes e por organizar os cursos de escolarização e oficinas de alfabetização, estudantes universitários que acompanhariam o trabalho pedagógico nos assentamentos, coordenadores locais do movimento social para contribuir na estrutura e organização das turmas e de um “monitor”, que ficaria responsável pela turma de alfabetização e os agricultores como educandos da EJA. Assim, estava montada a estrutura que vigorou em todos os projetos PRONERA do sudeste do Pará - Formação de Professores e PRONERA/EJA's.

[...] levando em consideração aquelas duas frentes de atuação, no que diz respeito ao acompanhamento pedagógico, a capacitação e escolarização do monitor, subsidiando-o na alfabetização de jovens e adultos, elaborou-se um roteiro de atividades que integra à cadeia pedagógica formada por professores universitários, alunos universitários e coordenação local – monitores, no processo de monitoramento (UNIVERSIDADE..., 1999, p. 14).

Esse foi o modelo proposto para a realização de formação de agricultores em dois níveis – alfabetização e escolarização, na tentativa de ajustar as condições de infra-estrutura da UFPA e as condições geográficas e materiais a que estavam submetidos os agricultores nessas áreas. Esse modelo facilitaria e corresponderia aos anseios dos professores que não teriam, de outra forma, condições de estudar, segundo o projeto:

Um projeto assim pensado corresponde aos anseios constantemente manifestados por esses professores, atuantes na alfabetização de jovens e adultos e no ensino fundamental, pois lhes garante condições de melhor qualificar o seu trabalho como monitor, ao mesmo tempo em que lhes oferece a perspectiva de darem continuidade à sua escolarização até o Ensino superior o que poderá ser futuramente outra frente de ação entre os movimentos e a instância federal. (UNIVERSIDADE..., 1999, p. 2)

No projeto reescrito em 1999 já aparece a preocupação com a formação, mas os monitores ainda não eram considerados professores. Fica explícito na justificativa que o projeto só contemplaria a escolarização do ensino fundamental (quinta a oitava série) por ser uma exigência do programa nacional; no entanto, as autoras reconhecem a necessidade dessa formação inicial, uma vez que o curso de magistério era, naquela época (dez anos atrás), um privilégio de poucos.

Um encadeamento das ações da coordenação geral até os agricultores envolvidos na EJA. Esse termo foi suprimido, por também sugerir a idéia de processo fechado em si, como o cárcere.

Compreende-se, portanto, a necessidade de investir na escolarização do Professor rural não apenas ao nível de ensino fundamental, mas também no nível médio, numa tentativa de ampliar as perspectivas de desenvolvimento da vida no campo. A proposta ora apresentada restringe-se à escolarização do monitor de quinta a oitava série, por exigência do PRONERA. Havemos, no entanto, de trabalhar esta etapa de ensino na perspectiva de, numa segunda etapa, fornecer ao monitor uma escolarização ao nível médio que é o mínimo para vislumbrar uma melhor atuação do educador na área rural (UNIVERSIDADE..., 1999, p.1).

No processo de execução do projeto, a escolarização passou a ter dois objetivos: possibilitar a certificação de quinta a oitava e uma formação pedagógica, a partir de disciplinas específicas do curso normal (antigo magistério) para possibilitar a atuação dos sujeitos atendidos pelo projeto na EJA. Assim, se tornou específico enquanto projeto, pois, incorporando elementos de formação de professores, diferia do modelo organizacional do ensino fundamental oficial (ver Anexo 1):

O projeto ora apresentado pretende, se não superar, minimizar as dificuldades que vêm ao longo dos anos dificultando as iniciativas de escolarização na área rural. Neste sentido, pretende-se proporcionar a escolarização ao monitor compreendida num curso de ensino fundamental (quinta a oitava série) ofertado em blocos de disciplinas com 08 horas diárias. Serão ofertadas disciplinas do núcleo comum e disciplinas específicas do curso de magistério, através das quais serão desenvolvidas metodologias que possam ser reelaboradas pelo monitor, na prática educativa de alfabetização de jovens e adultos. Os conteúdos dessas disciplinas priorizarão questões referentes à prática educacional sob um enfoque interdisciplinar [...] de acordo com esta proposta, os conteúdos das disciplinas específicas, principalmente, serão construídos considerando a dinâmica social do homem em seus vários aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e cognitivos, econômicos, geográficos, entendemos que o conjunto desses aspectos compõe a identidade do ser humano no grupo social, devendo pois ser tratado de forma não apenas integrada, mas principalmente de maneira interdisciplinar (UNIVERSIDADE..., 1999, pp. 02-03).

Havia, portanto, a tentativa de qualificar os monitores tecnicamente para a alfabetização, mas não restringir a formação aos elementos técnicos. Segundo o projeto, havia a preocupação de formar em três dimensões: técnica, política e pedagógica. Como podemos perceber no trecho abaixo:

Essa qualificação que se pretende construir nesse processo envolve capacidade técnica, política e pedagógica, justamente por isso houve a preocupação em definir conteúdos que qualifiquem o professor nessas três dimensões, gerando sempre a dialogicidade teoria-prática através das disciplinas teóricas e metodológicas sedimentadas no vínculo ensino-pesquisa que deverão ser ações permanentes do monitor durante todo o processo de escolarização, culminando na elaboração de um trabalho final onde deve refletir a sua compreensão de determinados aspectos

pedagógicos construídos ao longo do curso numa relação escolarização/alfabetização (UNIVERSIDADE, 1999, p. 4).

Em relação à metodologia de alfabetização proposta, além do que estava especificado no manual de operações sobre os princípios da educação popular, no Projeto da EJA/1999, há uma descrição detalhada de como deveriam ser as aulas de EJA:

Nesta proposta de escolarização, as atividades pedagógicas estão alicerçadas na dialogicidade, cujos temas devem percorrer o caminho entre os conteúdos convencionais – obedecendo às exigências curriculares – e às ações pedagógicas do monitor a partir de pontos convergentes e divergentes, interrelacionando-os com as ações desenvolvidas e enfrentadas pelo monitor no cotidiano escolar. Pretende-se dessa forma, suprir as deficiências do monitor e qualificá-lo para atuar na alfabetização de jovens e adultos que é o objetivo maior a ser atingido. (UNIVERSIDADE..., 1999, p. 11-12)

[...] o monitor deve estar consciente de que o texto deve ser escrito sobre algo, para alguém e com algum objetivo, fugindo assim da prática simuladora de texto tão adotada no ensino tradicional. Outro aspecto a ser considerado no processo de aquisição da leitura/escrita é a natureza diferenciada das duas modalidades da língua: fala e escrita [...] dessa forma o texto a que o alfabetizando deve ter domínio no final desta primeira etapa do processo de alfabetização deve ser entendido como uma unidade de pensamento, produzido numa sequência lógica de idéias que concorrem diretamente para a clareza e exposição das idéias (UNIVERSIDADE, 1999, p. 12).

Em 2000 concluiu-se o primeiro projeto PRONERA. Como avaliação deste, em Anjos, C. et al (2001) estão apresentados os principais limites, destacando dentre eles a formação dos monitores como um dos maiores entraves, principalmente em relação ao material a ser utilizado nessas formações, haja vista que nas aulas na universidade eram utilizados textos acadêmicos, o que revelou ser inviável nestas oficinas de capacitação, considerando as dificuldades de compreensão apresentadas pelos monitores e o fato de nem sempre se conseguir substituir o material teórico sobre alfabetização produzidos por escritores. Um dos recursos utilizados para superar esse problema foi a produção de resumos dos textos pela equipe da UFPA (estudantes e professores), com essa metodologia acreditam que houve vários avanços na compreensão do material, entretanto isso não ocorreu no processo de alfabetização nos assentamentos:

Encontramos dificuldades pedagógicas, especialmente pela complexidade do trabalho de alfabetização de jovens e adultos e o nível de formação dos nossos monitores – parte dos monitores tinha apenas a quarta série do ensino fundamental –

o que exigiu uma dedicação acima do que estava estipulado na carga horária de trabalho do projeto. Foi necessária muita pesquisa de textos e principalmente produzir textos para as oficinas de formação com os monitores, pois estes não conseguiam compreender textos acadêmicos, apresentavam um vocabulário restrito, sempre era necessário recorrer a dicionários. Entretanto, essa dificuldade constituiu-se em um desafio para a equipe pedagógica, bolsistas, resultando num crescimento intelectual notável (ANJOS, C. et al, 2001, p. 6).

Houve diversos atrasos no repasse das parcelas de recursos do Projeto. Os monitores ficaram sem o acompanhamento previsto pelos bolsistas e a coordenação local. Durante vários meses a alfabetização ocorreu nos assentamentos sem nenhum acompanhamento pedagógico. A partir da liberação dos recursos foram realizadas as oficinas de preparação para a alfabetização nos últimos meses do projeto, os monitores apresentaram a situação das turmas e uma avaliação do seu trabalho. Esse problema foi apontado em Anjos, C. et al, (2001) como um dos aspectos que atrapalharam o andamento do projeto:

[...] sentimos também problemas em relação ao apoio logístico, especialmente no período em que convivemos com o atraso dos recursos financeiros [...] muitas visitas não puderam ser feitas como programadas. [...] outra grande dificuldade na coordenação diz respeito ao atraso de repasse de recursos, por parte do governo federal, assim como a burocracia que emperrava a distribuição das verbas após a liberação do governo (ANJOS, C., et al, p. 6-7).

A infra-estrutura dos locais onde funcionavam as salas de aula era precária. O projeto foi estruturado para funcionar no período noturno, considerando o trabalho dos agricultores; entretanto nenhum assentamento, nos quais funcionou sala de aula do projeto, havia eletricidade. Outro entrave que agravava mais a realização das aulas, detectado logo no início do projeto, foi o fato de que a maioria dos agricultores tinha problemas de visão, agravado pela falta de eletricidade, que prejudicava todo o processo educativo. Houve tentativas de buscar parcerias junto às prefeituras para fornecimento de lâmpadas, mas apenas uma delas se dispôs a contribuir, e mesmo nesse caso, a iluminação não era suficiente:

O problema que enfrentamos com maior intensidade foi a falta de infra-estrutura da maioria das escolas das áreas rurais. Dificuldades que vão desde as instalações até de localização, obrigando os alunos a andarem quilômetros a pé para poderem assistir às aulas que ocorriam à noite, sem iluminação devida (ANJOS, C. et al, 2001, p. 6).

Foi elaborado e aprovado um segundo projeto que contemplou a formação de professores na modalidade ensino médio normal. O segundo projeto, executado nos anos de 2001 a 2004, seguiu o modelo organizativo do primeiro. Foram previstas oito etapas, que deveriam acontecer durante o período de férias, sendo que a Educação de Jovens e Adultos, como continuidade da alfabetização (1ª e 2ª séries), ocorreria no período letivo regular. A justificativa da falta de qualificação devida aos professores que atuam no campo e a tentativa de proporcionar uma qualificação específica para atuar nos assentamentos permaneceu.

Justifica-se, pois a existência de um curso de formação de educadores voltado para o campo, observando as particularidades, as especificidades das áreas de assentamentos, de forma que contenham no bojo da proposta pedagógica elementos que possam contribuir para a superação das dificuldades próprias a qualquer escolarização na área rural [...] é preciso, pois pensar um modelo de escolarização que se ajuste às necessidades tanto do professor do campo, que precisa avançar na sua formação, quanto do aluno, que precisa contar com professores mais qualificados para conduzir o processo de ensino/aprendizagem, como requer a educação do campo (ANJOS, C., et al, 2001, p. 04).

A EJA continuou a ser ofertada nos assentamentos, permanecendo as dificuldades na infra-estrutura. Neste segundo projeto foram substituídos, pelos movimentos sociais, os monitores de alguns assentamentos que atuaram no primeiro. Havia várias desistências de monitores que não se identificavam com o projeto, e outros que durante o percurso os movimentos sociais iam substituindo, quando havia alguma divergência política dentro da própria organização, indicando o nome de outro agricultor para a vaga.

O projeto aponta que a formação dos professores tinha em vista não só aumentar sua escolarização, pois havia “a necessidade de investir na escolarização do educador do campo não apenas no que diz respeito ao ensino fundamental mas também no nível médio numa tentativa de ampliar as perspectivas de desenvolvimento da vida no campo”. (ANJOS, C., et al, 2001, p. 3). O objetivo geral passa a ser a formação de professores, no nível médio normal, para qualificar os professores para a educação básica e para a EJA nas áreas de assentamentos da reforma agrária na região sudeste do Pará. Os objetivos específicos repetiam de certa forma o projeto anterior, mas traziam novos elementos, os quais mostram que novas elaborações foram sendo construídas a partir das discussões sobre a temática da educação do campo. Eram os seguintes:

- Contribuir para a qualificação pedagógica dos professores da educação básica do campo e dos monitores que atuam no projeto EJA.

- Propor diretrizes teórico-metodológicas que propiciem o desenvolvimento da educação do campo, levando em consideração a realidade sócio-cultural dos trabalhadores rurais;
- Oferecer ao educador do campo os elementos teórico-metodológicos para desenvolver a educação básica e a alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos da reforma agrária;
- Contribuir para a fixação do trabalhador rural nas áreas onde vivem;
- Possibilitar ao trabalhador rural a construção de novos elementos metodológicos que facilitem o processo ensino/aprendizagem do sujeito aprendiz.
- Realizar troca de experiências entre a produção de conhecimento do mundo acadêmico com os conhecimentos produzidos pelos educadores, monitores e trabalhadores rurais no seu universo sociocultural (UNIVERSIDADE, 2001, p. 6).

Nos objetivos do projeto, há um acréscimo nas metas e na concepção da formação oferecida.

a) O termo “educação rural” é substituído por “educação do campo”, por começarem a ter acesso às discussões nacionais de construção de um movimento por uma educação do campo;

b) A competência dessa formação passa a ser também a atuação na Educação Básica, não apenas no EJA. Porque nesse projeto já começava a perspectiva de alguns dos monitores se tornariam professores nos assentamentos, após o fim das atividades no PRONERA;

c) No primeiro objetivo permanece a expressão “monitor”, acrescentando o termo “professores” da educação básica, como dois profissionais diferenciados. Entendia-se que a condição de monitor era de quem não tinha formação e de que poderia abarcar outros professores com atuação no assentamento, nesse segundo projeto, o que não aconteceu.

O curso foi pensado em 08 etapas sob a modalidade supletiva, compreendendo matérias que correspondem aos cursos de formação de professores, visando atender à formação tanto do aluno que se encontra em sala de aula na educação básica, do monitor de EJA e daqueles que desejam formar-se educadores. (UNIVERSIDADE, 2001, p. 11)

d) Um último objetivo é acrescido, o qual propunha a troca de experiências, não ficando explícito no projeto como e em quais momentos esta devesse ser realizada.

e) O objetivo de “fixação do trabalhador rural nas áreas onde vivem” permaneceu, deixando transparecer a concepção de que a educação por si só seria capaz de garantir a permanência dos agricultores na terra, ignorando as condições materiais de vida e as

necessidades de trabalho como principais fatores que contribuem para a mobilidade do campo.

Retornando à estrutura do curso, podemos perceber que a continuação dessa formação, em nível do ensino médio normal, previa algumas especificidades. As aulas seriam realizadas na universidade, por professores universitários (preferencialmente), e por militantes que atuassem nos movimentos sociais, mas com formação superior específica para a disciplina a ser ministrada. Estavam previstas disciplinas como Metodologia de Pesquisa, Psicogênese da linguagem oral e escrita, Interdisciplinaridade, entre outras, que se diferenciavam do curso normal ofertado pelo sistema regular de ensino. Tais disciplinas pretendiam instrumentalizar o professor por meio da realização de pesquisas nas áreas de assentamento e de suas relações com o processo educativo para uma compreensão mais aprofundada do trabalho educativo. Propunha ainda, como avaliação final do curso, a construção de um trabalho de conclusão do curso, nos moldes do curso de Pedagogia ofertado no Campus, segundo o trecho abaixo:

O aluno, sob a orientação de um professor do curso, deverá desenvolver um trabalho de pesquisa voltado pela sua prática pedagógica nos assentamentos. Os resultados desse trabalho deverão ser apresentados após o término da última etapa do curso, designado por TCC, com defesa em banca examinadora. Esse trabalho tem o objetivo de propiciar ao monitor habilidades de pesquisa e um vínculo entre a sua ação pedagógica e os conhecimentos trabalhados no curso, visando à formação de um profissional que domine a integração ensino/pesquisa, com vistas à melhoria da qualidade de ensino do campo. (ANJOS, C. et al, 2001, p. 09)

Este trabalho, ao longo da execução do projeto, foi modificado para a construção de um memorial, no qual os estudantes fizeram uma relação, a partir da sua experiência de vida, entre a experiência anterior de formação e a vivência no PRONERA do sudeste do Pará. Fazendo leituras em outros projetos financiados pelo PRONERA que foram desenvolvidos no âmbito regional Cordeiro e Scalabrín (2005) e nacional (Andrade e Di Pierro et al (2004) e Azevedo (2008), parece ser essa mais uma especificidade deste projeto do curso do ensino médio normal.

Após concluir este Projeto de Escolarização do ensino médio normal, foi proposto e aprovado a continuidade da atuação do PRONERA/EJA – Sudeste do Pará em 2004 a 2006, com o objetivo de ofertar escolarização de ensino fundamental - terceira e quarta série - para

os agricultores que já haviam sido alfabetizados neste processo²¹. Este projeto foi realizado em parceria com o movimento sindical na região, representado pela FETAGRI.

O PRONERA em Marabá chega ao ano de 2004 com três experiências concluídas de escolarização. Tinha-se, desta forma, nos assentamentos, por um lado, um quadro de educadores formados e uma demanda por continuação da escolarização de jovens e adultos na educação básica. E por outro a necessidade do movimento sindical em capacitar seus associados. (ex-educando do PRONERA- alfabetização em sua maioria), bem como a garantia que seus militantes (ex-educando do PRONERA – Magistério) tivessem uma renda que de certa forma os liberasse para a organização dos assentamentos. De acordo com entrevistas realizadas com lideranças envolvidas no processo, foi a partir da disponibilidade de um quadro de militantes com formação no magistério (PRONERA) que se deu a escolha dos educadores. Sobre esse aspecto pesou a proximidade de parentesco e compadrio de alguns com as coordenações das associações (MENESES e SILVA, 2005, p. 3).

Neste texto, é apresentada como justificativa não só uma demanda formada no PRONERA, mas vários motivos e interesses, inclusive a demanda do movimento sindical por militantes que continuassem sua atuação de organização nos assentamentos.

É deste conjunto de necessidade de várias ordens e de vários sujeitos, que se dá a apresentação formal da demanda por turmas do PRONERA na modalidade EJA séries iniciais (primeira a quarta série). Demanda esta, primeiro planejada em assembleias das associações nos assentamentos, cujo critério de constituição de turmas deu-se pela capacidade de mobilização interna da associação, fato que dá ao assentamento a importância política esperada e assim definida pelos coordenadores do movimento sindical (Op. cit., 2005, p. 3).

Mesmo se concentrando na educação de jovens e adultos, o projeto continuou apontando a necessidade de continuidade da formação através de oficinas realizadas em Marabá. Essa continuidade é apresentada da seguinte maneira:

A proposta pedagógica inicial apresentada pela Universidade Federal do Pará tomou como referência os pressupostos da educação popular, fundamentados na pedagogia freiriana, referência esta que já vinha sendo apontada desde as primeiras discussões para constituição do PRONERA na região, e que se mostrava frágil carecendo de acúmulo teórico-prático (MENESES E SILVA, p. 3.).

²¹ Em todos os projetos houve trocas de monitores, e consequentemente de assentamentos atendidos. Neste sentido, não há uma continuidade de todos os agricultores alfabetizados nos projetos iniciais.

Assim, apresentam a organização deste projeto em vários momentos. Além das aulas nos assentamentos, foram realizados Círculos de Diálogo²² para a produção do currículo a ser utilizado no Projeto. Em Marabá, foram realizados três Encontros de Formação dos (os) Educadores (as) do PRONERA, denominados EPEP, e ainda o acompanhamento dos estudantes universitários aos professores nos assentamentos.

Em Meneses e Silva (2005), é apresentada uma avaliação dos limites e desafios do último projeto de EJA, na qual o envolvimento e trabalho dos “monitores” / educadores é questionado. A proposta pedagógica não foi aceita passivamente, inclusive pelos que estavam desde o início no PRONERA, em formação; não se engajaram no que é descrito como sendo os princípios da educação popular, resistindo à utilização destes ou apresentando resistência ao Projeto. Como explicita o trecho abaixo:

Como resultados dos inúmeros limites da vivência cotidiana da proposta pedagógica ao longo dos seis primeiros meses, muitos problemas se apontam e se colocam como nós górdios e pontos de interrogações na costura desta proposta. Dentre os problemas que mais afligem estão o não envolvimento da parte dos educadores/as com o trabalho de formação e com a proposta pedagógica. A resistência dos educandos/as à metodologia, a evasão e baixa frequência dos educandos e evasão e insatisfação dos educadores/as: a resistência e distanciamento dos educandos/as aos educadores/as [...] Em grande medida: o não envolvimento e a insatisfação dos educadores/as interferem na baixa frequência e resistência dos educandos à proposta do projeto. Dentre as falas mais significativas que denotam isto está: “Eu faço isto, desse jeito porque a coordenação quer”. Fala que com alguma frequência chega até nós pelas bolsistas após o acompanhamento pedagógico semanal. Cumpre agora buscar entender as razões pelas quais os educandos / as não se percebem como co-autores do processo e co-responsáveis pelo projeto e por que, mesmo tendo vivenciado um processo de formação inicial pelo PRONERA – MAGISTÉRIO, cujo viés era a educação popular, não conseguem ter certo sentimento de pertença ao grupo que constitui o PRONERA [...] (MENESES e SILVA, 2005, p. 08).

Essa avaliação do terceiro projeto de EJA, na qual é apontado como limite do avanço na alfabetização a resistência dos agricultores às concepções de alfabetização propostas no PRONERA e a pouca formação dos “monitores”, responsáveis diretos pela alfabetização, pois parte do grupo já está em formação há quase sete anos, aumentou o nosso interesse em compreender, através desta pesquisa, qual a visão dos que vivenciaram esses processos. Em 2006, foi aprovado o curso de Pedagogia do Campo, e dos educadores da FETAGRI que

²² Baseadas nos trabalhos de Paulo Freire foram realizadas reuniões em cada assentamento, nas quais os agricultores e o educador responsável pela turma, em círculo e a partir de diversas dinâmicas produziam uma reflexão sobre a história de vida das pessoas, que passavam pela migração para o estado do Pará, a luta e conquista da terra que hoje vivem enquanto assentados. Estas eram gravadas e depois transformadas em material para orientar o processo de alfabetização.

iniciaram o PRONERA 1999-2009, treze foram aprovados nesse vestibular, continuando sua formação em nível superior.

A análise dos projetos de intervenção propostos para alfabetizar agricultores, escolarizar e formar professores nos possibilitou visualizar melhor o que estava proposto e era esperado, a partir da visão oficial e acadêmica encontrada nos diversos projetos e nos textos produzidos pelos coordenadores dos Projetos PRONERA no Campus de Marabá.

A criação, em 1999, do PRONERA do sudeste do Pará não tinha como objetivo, inicialmente, oferecer formação para recolocar os sujeitos atendidos nesse projeto nos quadros das secretarias municipais de educação como professores. Qualificar agricultores para atuar como docentes nos projetos de EJA era o objetivo da escolarização, a fim de diminuir os níveis de analfabetismo entre os agricultores nas áreas de assentamentos, constatados após o I Censo da Reforma Agrária.

O nosso objetivo não foi fazer uma descrição pormenorizada de todos os projetos, nem de todas as atividades neles realizadas. Quisemos entender como se deram as discussões iniciais, como estavam estruturados e como foram realizados os diversos projetos PRONERA, para melhor delimitar e compreender o objeto do nosso estudo, ou seja, compreender o processo dessa formação e quais as influências para os que vivenciaram a experiência formativa. Neste sentido, buscamos nas falas dos entrevistados, entender como foram selecionados para atuar nestes projetos, quais critérios foram utilizados nessa seleção e quais suas expectativas iniciais ao entrar numa formação, na qual a princípio eles afirmam que não tinham conhecimento que iriam adentrar.

2.3 A SELEÇÃO DOS AGRICULTORES QUE ATUARAM NOS PROJETOS PRONERA SUDESTE DO PARÁ

Deste ponto em diante, apresentaremos a descrição, na fala daqueles que vivenciaram essa experiência, do processo de seleção, incluindo os critérios explicitados no projeto e assumidos na prática, e das informações e percepções que tinham do projeto, em seu início.

Entender como os agricultores entraram nesses projetos e a partir de quais critérios foram selecionados para atuar como monitores é necessário para este trabalho porque

apontam os elementos formativos e de experiência tidos como importantes para se atuar na educação do campo, bem como podem indicar que essa não foi uma opção clara e assumida, num momento inicial. Os entrevistados revelam que quando foram selecionados não tinham informações sobre o projeto nem sabiam que passariam por uma formação que os transformaria em professores, mesmo que temporariamente.

A seleção dos agricultores que se tornariam “monitores” em salas de EJA em 1999, estava prevista em dois momentos distintos: no primeiro, as associações, através do Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais – STTR’s, indicariam três agricultores do assentamento; no segundo, esses indicados passariam por uma avaliação a partir de uma produção de texto, na qual se avaliaria sua escrita, e de uma entrevista, realizadas por uma equipe que envolvia pessoas da universidade e do movimento sindical. Os que organizavam a formação consideravam que os agricultores, indicados e selecionados, viriam para um projeto de educação escolar conscientes do papel que iriam exercer enquanto discentes e docentes de EJA.

Efetivamente, isso não se realizou. No primeiro momento, apenas algumas associações indicaram três pessoas dos assentamentos, no entanto, outras apenas indicavam uma pessoa, com a justificativa de que era a única que possuía a escolarização exigida no projeto, qual seja o término da quarta série. Somente depois de realizadas as entrevistas e iniciados os trabalhos da escolarização os agricultores começaram a compreender do que se tratava o PRONERA.

Nas entrevistas que realizamos pudemos perceber que aqueles que entraram nos Projetos não tinham essas informações e foram assumindo suas no decorrer do projeto. O primeiro dado importante é que não tinham informações sobre o PRONERA; um dos entrevistados afirma que ao ouvir no acampamento em frente ao INCRA em 1998, que estava em discussão a possibilidade de criar um projeto PRONERA aqui, no sudeste do Pará, entendia que era outro tipo de assentamento: “a gente não tinha idéia de como é que ia ser, sabia que existia o PRONERA, nessa época eu nem sabia o que era, para mim era um projeto de assentamento, uma coisa assim, igual ao Extrativista... não sabia que era voltado para a educação.” (entrevistado D, 27 anos)

Segundo a visão dos entrevistados, as informações existentes sobre o PRONERA eram insuficientes e desencontradas, mesmo após o processo de seleção que aconteceu em agosto de 1999. Durante a seleção para o projeto, os entrevistados souberam que seriam “monitores” de um projeto de alfabetização. Durante todo o processo de seleção ouviram essa

expressão, entretanto eles apresentam que não sabiam o que esse termo significava e em cada localidade foi traduzido de maneira diferente. O entendimento geral era de que não seriam professores, ou que haveria um (a) professor (a) e um monitor (a) na sala de aula. Assim um presidente de Sindicato explicou à entrevistada I, no momento que foi indicada no assentamento:

_Olha, nós estamos precisando de uma pessoa boa, para ser monitor, em um programa aí, eu não sei bem explicar aí... e você é a pessoa indicada para participar". [...] Aí ele disse: "_Olha, nós estamos precisando de uma pessoa, que more há mais de ano no assentamento, que seja uma pessoa que do ponto de vista, da gente, da associação, seja uma pessoa já comprometida com a luta do povo, e ... você tem essas características e a gente discutiu e a pessoa indicada foi o teu nome", e aí eu falei: Mas eu não posso aceitar não. Aí perguntei para ele, ele não sabia dizer nada, só disse: "minha mulher vai ser a professora, e tu vai ser a monitora, não vai ser pesado demais não! [...] e o nome que a gente tá escolhendo em primeiro lugar é o teu, porque você é uma pessoa empenhada na comunidade, a minha irmã vai ser a professora e você vai ser a monitora". Eu falei: _Conversa com a comunidade, vê se não encontra outra pessoa, ele foi e voltou, conversou com o pessoal, e voltou e disse: _Olha, a comunidade não abre mão, é tu mesmo quem vai, nós temos é, é te ordenando porque não tem outra pessoa que o marido é, abra mão e permita participar aí tu vai ficar aguardando, que eles vão chamar (entrevistada I, 45 anos).

Nos assentamentos, a seleção passava por vários critérios, um deles como é explicitado na fala acima, estava além de ser uma pessoa que atuasse na comunidade, mas também que o marido permitisse sair do assentamento para participação de encontro de formações. Isso demonstra que as relações de subordinação aos maridos, considerando a relação de gênero, de forma que a ele era dado o poder de permitir ou proibir sua atuação.

Após indicados pela associação do assentamento e selecionados em Marabá para participar do primeiro projeto PRONERA, metade dos entrevistados sabia que iria atuar como professor em sala de Educação de Jovens e Adultos no assentamento. Mas os outros não possuíam essa informação. Não sabiam que iriam passar pela formação oferecida na UFPA:

A associação do PA, na época, APPRPP, indicou três nomes, inclusive um foi o meu, pra vir para Marabá fazer a seleção, então veio no caso eu, aí veio o João Ribeiro, que hoje é o atual presidente da associação, e veio o Raimundo que hoje é o agente comunitário de saúde na região, então, eu fui selecionado e.. Antes, antes eu tinha estudado a quinta série, na vila mais próxima, eu já tinha estudado a quinta série, e eu acho que porque nas, nas reuniões da associação, eu, eu sempre procurava falar, discutir os assuntos relacionados a... associação. Eu era vice-presidente da associação. Já era, eu já era vice-presidente da associação, sindicalizado na época. (O que você sabia sobre o PRONERA, na época que você foi convidado? Nada. Nada Oh, quando eu foi convidado eu sabia que era, pra trabalhar nas turmas de EJA, e depois que eu soube... e que eu iria fazer o Ensino fundamental, pela mesma

organização, no caso pela Universidade, UFPA é ia fornecer (entrevistado C, 29 anos).

Apenas uma entrevistada, dos que iniciaram em 1999, foi informada que obteria escolarização equivalente a quinta a oitava séries. Entretanto, ela afirma que não tinha interesse porque tinha estudado o ensino médio geral (não-profissionalizante), e que não gostaria de voltar mais para sala de aula como professora, após ser demitida com treze anos de experiência como professora leiga, já que estavam no assentamento trabalhando na agricultura.

[...] Chega lá em casa o Z., o J., _F, nós viemos aqui porque tem um projeto aí de Educação na reforma Agrária, e a gente tá pegando o nome das pessoas, desde as crianças. Aí eu falei: _Ah, não, eu não quero mais de jeito nenhum, já tive, já é suficiente, não quero mais! O X (seu marido) disse não, F, não faça isso! _Ah, mas é quinta a oitava (a formação), eu falei: _X, mas eu já tenho! [...] Eu falei: _Mas eu já tenho até o ensino médio! Mas ele falou: _Não!. Aí foi que o X disse, pode botar o nome dela que ela vai! Ele disse contra a minha vontade, eu não vim para o PRONERA por querer. [...] mas posso dizer também que vim e devo muito ao Z. e ao X (entrevistada F, 50 anos).

A entrevistada B afirma que desistiu do primeiro projeto, apesar de ter um sonho de ser professora, por falta de informação. Segundo ela, na associação lhe disseram que era um curso de formação e isso lhe interessava, mas não lhe informaram que iria atuar como docente em sala de aula no assentamento, nem como seriam organizados os momentos da formação. Após passar por todo o processo seletivo, desiste da vaga ao receber a informação que teria que fazer um curso em Marabá por entender que teria de se mudar do assentamento. Posteriormente, sua cunhada assumiu a vaga e meses após lhe contou como era o projeto PRONERA do sudeste do Pará. Assumiu uma vaga no segundo projeto em 2002, quando houve a desistência de outro agricultor. Segundo ela:

Em 99, aí eu vim, só que eu não sabia, não tinha clareza do que era o PRONERA, ninguém me explicou [...] Eu pensava, falava assim: Ah, é uma formação! Aí tudo voltado para o estudo me interessava, aí eu vim na CPT, da CPT me trouxeram para cá, para a Universidade, eu fiz uma entrevista, fizeram uma entrevista comigo, foi lá no auditório, aí me deram uma folha e me disseram: Agora você vai escolher um desses temas que nós conversamos agora e tu vai fazer uma redação, aí eu falei: tá bom!, aí eu vim para um sala, daqui, aí fiz uma redação e entreguei, assim, eu sabia que era um curso que eu vinha participar, mas não sabia o que era, não sabia... (Você não sabia também que iria assumir uma sala de aula?) Não, não sabia, não sabia. Aí eu fiz, aí eu recebi a notícia que eu tinha passado, né, que era para mim participar de uns estudos aqui na Universidade, aí eu falei: _Não, então não vai dar para mim porque eu já estava morando na roça, como é que eu vinha estudar aqui? Aí eu fui e desisti, por não ter clareza. Aí ligaram, a FETAGRI ligou para o município, e falou

não porque o município de Ipixuna precisa de pessoas, há a vaga, a menina não aceitou, aí a F. veio e assumiu (sua Cunhada) meu lugar. [...] Mais tarde, ela me informou o que que era o PRONERA, aí eu falei: Como eu fui burra, por ter desistido. [...] e eu fiquei trabalhando depois como empregada doméstica em Marabá, e todo dia eu chorava, a F. falava: Menina, eu tô dando aula do PRONERA, do PRONERA EJA, e eu chorava, chorava, pensava: Meu Deus, essa vida que eu queria, não era essa... [...] meu Deus, o meu sonho é dá aula e eu joguei minha sorte no ralo! [...] (entrevistada B, 39 anos).

Duas entrevistadas afirmam terem sido informadas de que seria um treinamento de uma semana, e que viriam à Marabá apenas buscar o material a ser utilizado. Precisaram voltar imediatamente ao assentamento, porque a primeira etapa da escolarização estava prevista para durar quarenta dias, como confirma o relato abaixo:

É o seguinte, a associação lá me indicou, na época o presidente da associação era o Valdeci, e como ele sabia que eu já tinha trabalhado muito tempo como professora, né, ele conhecia meu trabalho e aí ele me indicou, só que quando ele me indicou, nem ele sabia que a gente ia passar por uma formação, achava que era só pra trabalhar como professora do EJA, né. Tanto que quando eu vim para cá, que eu fiz a entrevista, era três de cada PA, aí era selecionado, né, aí entre os três eu fiquei, aí quando eu vim participar aqui, eu pensava que era só para receber o material, né, aí vim só com a roupinha do corpo, tive que voltar lá, para pegar as coisas, no primeiro momento a gente passou quarenta dias aqui (entrevistada G, 42 anos).

Apenas os entrevistados H e J que iniciaram já com o projeto em andamento, a primeira a partir de troca ou desistência de outro monitor no primeiro projeto em 1999. No segundo projeto em 2002, afirmam saber do que se tratava o projeto por terem sido informados pelos que já haviam iniciado o processo de escolarização.

Para mim entrar no PRONERA foi assim, teve a seleção, né, foi indicação do sindicato junto com a associação, e aí teve a indicação e veio uma prima minha, passou três dias aí ela desistiu, aí a presidente da associação procurou uma pessoa que ela se identificasse, porque no tempo ela falou que era para dá aula, explicou tudo a situação. Aí eu falei: _Meu Deus, é o meu sonho! Eu tinha o sonho de ser professora. [...] Na época eu tinha, tinha 15 anos, de quinze a dezesseis. Aí eu falei, _meu Deus, meu sonho é dar aula, mas meu sonho é trabalhar numa creche [...] aí foi eu comecei a pedir meu pai para mim vir, mas aí ele não queria aceitar, [...] mas com muita luta a mãe conseguiu convencer ele, aí eu vim, por indicação da associação, assumir a vaga da menina (entrevistada H, 26 anos).

Todos os entrevistados afirmam que foram indicados pelo presidente da associação, com o qual metade deles tinha um parentesco direto: marido, cunhado, tio ou irmão; duas

peessoas afirmam que eles eram da direção da associação ou STR. Apenas uma entrevistada afirma que houve uma eleição entre todas as pessoas sócias da associação. Dessa forma permanecem os mesmos critérios utilizados nos momentos de ocupação, os que possuíam maior grau de escolaridade aliado a indicação a partir de uma relação de parentesco com as lideranças ou famílias influentes no movimento sindical:

[...] Não, me indicaram porque o X (marido) era o presidente da associação, já estava envolvido no Movimento, e inclusive tava escolhendo as pessoas que era envolvido no movimento social [...] então o meu marido era o presidente da associação, aí já era, eu fazia parte do movimento, assim que o Z falou, que ele, o curso não é para pessoas da cidade, é para o pessoal do campo, e específico para filho ou filha ou mulher de liderança, ele falou isso no momento da conversa [...] (entrevistada F, 50 anos).

Eu estava na comunidade um dia, e o presidente da associação chegou, ele era casado com uma irmã minha [...] ele disse: _Olha, nós estamos precisando de uma pessoa boa, para ser monitor, em um programa aí, eu não sei bem explicar, e você é a pessoa indicada para participar. Na época eu fazia parte da direção da associação [...] eu falei: _Olha, eu não posso assumir porque eu já sou voluntária, eu faço já várias atividades, eu faço parte do diretório do PT (Partido dos Trabalhadores), eu fazia parte na época da direção da associação, era diretora do Sindicato, e ainda tinha que sobrar tempo para trabalhar em casa e ajudar nas celebrações [...] da organização da Igreja Católica (entrevistada I, 45 anos).

A associação do PA, na época, APPRPP, indicou três nomes pra vir para Marabá fazer a seleção [...] então, eu fui selecionado. Antes, antes eu tinha estudado a quinta série, na vila mais próxima, eu já tinha estudado a quinta série, e eu acho que porque nas, nas reuniões da associação, eu, eu sempre procurava falar, discutir os assuntos relacionados a associação. Eu era vice-presidente da associação. [...] Já era, eu já era vice-presidente da associação, sindicalizado na época (entrevistado C, 29 anos).

Foi o pessoal do, era o Deusim (presidente da associação) [...] aí ele foi lá, fez uma reunião, né, e indicou as pessoas, foi tipo uma eleição... [...] Assim, porque eles tavam precisando de pessoas que tinha, tinha o ensino fundamental completo, né, e que tivesse disponível para fazer um treinamento, aí perguntou se eu aceitava, aí eu falei aceito, mesmo assim não sabendo como é que ia ser, eu pensei que era para passar uma semana e pronto, acabava, eu não sabia mais nada (risos) (entrevistada A, 26 anos).

Percebe-se a partir destes trechos que as relações que D’Incão e Roy (1995), descrevem sobre o papel da liderança em um assentamento no interior em São Paulo, também é perceptível nos assentamentos do sudeste do Pará. Eles descrevem que a personificação da liderança e as práticas de relações clientelistas são práticas vivenciadas pelos agricultores em momentos anteriores a sua participação em áreas de assentamento e que a construções de

relações democráticas é um processo de aprendizagem pois perpassa por relações que eles não vivenciaram em suas histórias de vidas marcadas pelas relações autoritárias.

Entre os motivos que apontam como os critérios que foram utilizados para sua indicação, os três mais jovens justificam que tinham o ensino fundamental completo (primeira a quarta série) e estavam cursando de quinta a oitava série. Um destaca que já era liderança de jovens da Igreja Assembléia de Deus e na época não participava das ações do movimento sindical. Três afirmam que eram lideranças da associação, dentre estes, dois também eram lideranças da Igreja Católica.

Eu acho que, pela questão, eu não participava do movimento, eu participava das atividades da escola, mutirões, sempre que tinha atividade na escola, eu não era um dos cabeças, mas participava, contribuía nessa questão. Então, por ser filho de agricultor e morar no assentamento e ser da primeira turma que tinha de sexta série era a nossa, então, acho que contribuiu também, para a questão da minha indicação (entrevistado E, 27 anos).

Oh, nessa época como eu já trabalhava na Igreja, tinha essa influência nas comunidades, porque quem trabalha na comunidade, por exemplo, na Igreja, ele tem uma grande influência, querendo dizer ou não, mas tem! Então, o que que acontece, eu participava de todas as missas que tinha na região, eu e o Padre que era o pároco da época, lá, eu era o cara que andava mais ele, andava junto, então o sindicato começou vê o trabalho. E a R. (era representante do STR de Eldorado) eu tava na celebração das Santas Missões Populares de 2001, num curso que estavam fazendo aí, porque eu já sabia do curso (escolarização no PRONERA), mas eu não queria participar, não podia participar porque tinha a igreja, não queria largar a igreja, era muito apegado, então terminei não participando do ano anterior de noventa e nove (entrevistado J, 26 anos).

Um deles afirma que a mãe era envolvida na associação e no sindicato, por isso conseguiu uma vaga com o presidente, inclusive foi ela que veio para a seleção em Marabá, e só depois quando já iniciou as atividades do projeto, ele assumiu a vaga. Durante a seleção estava afastado do assentamento, cursando o ensino fundamental em outro município. Entretanto justifica que ele era atuante no movimento sindical, sempre acompanhando o representante do STTR nas reuniões nos assentamentos. Era também o responsável por escrever, redigir as atas nas reuniões por ser o único que tinha o domínio da escrita.

Há de se observar as indicações por idade, pois as associações que consideravam exclusivamente o critério da escolaridade indicaram pessoas mais jovens (quinze a dezoito) por terem concluído a quarta série ou já estarem cursando de quinta a oitava. As associações que tiveram como critério a participação no movimento sindical indicaram pessoas mais adultas (dezenove a quarenta anos) por suas experiências anteriores como professores leigos

no próprio assentamento ou não, e por já atuarem no movimento sindical como parte da diretoria da associação ou STR. Cinco agricultores foram indicados também porque tinham atuado como professores leigos, por terem sido professores.

Após essa seleção, atuaram como professores de EJA durante três anos (não consecutivos) nos assentamentos. Poucas informações tinham sobre o programa, mas ao iniciar já começaram sua escolarização e em seguida o trabalho em salas de aulas. Não vieram para uma formação com consciência do que se tratava, nem os STR's que os indicaram conheciam o teor da formação a ser realizada no PRONERA Sudeste do Pará. No entanto, permaneceram por dez anos em formação permanente, considerando o histórico dos projetos para o campo no Brasil, com certeza algo bastante diferenciado das outras experiências daquilo que conheciam como educação rural. Importa-nos, deste ponto em diante, compreender qual a visão sobre esse processo de formação que vivenciaram e em quais aspectos apontam que foram influenciados em sua atuação posterior aos projetos.

Podemos perceber que os projetos PRONERA foram reivindicações das organizações desses agricultores, entretanto as informações sobre o programa chegavam muitas vezes distorcidas aos agricultores nos assentamentos. Os professores da UFPA também não tinham conhecimento do público com quem atuariam nos projetos, apesar de bem estruturada a forma como se efetivaria a formação. Partiam dos princípios da educação popular, desconhecidos até então desses “agricultores”, o que nortearia suas ações nesses projetos. Isto é, desconsideravam a força influenciadora das experiências anteriores de escolas que os agricultores tiveram nas escolas rurais e urbanas.

Os que foram selecionados para se tornarem professores não tinham conhecimento necessário sobre a formação que receberiam, nem do papel que iriam desempenhar, ou seja, não optaram com consciência por essa formação, mesmo os/as que já haviam sido professores não entraram porque precisaram reassumir sua vaga de professor, através do curso de formação de professores no PRONERA. Aliás, os entrevistados afirmaram que não tinham mais essa expectativa porque não enxergavam como uma perspectiva possível.

Tanto desconheciam as expectativas em relação à formação os que propunham a formação e o projeto de alfabetização quanto quem foi escolhido para atuar como “monitor” desconhecia o que esperavam de sua atuação como professores. Os níveis de informação sobre os projetos eram diferenciados para todos os participantes do primeiro PRONERA sudeste do Pará, e muitas foram as desinformações neste início do projeto.

Nos projetos PRONERA do sudeste do Pará havia uma compreensão, dos que coordenavam, de que o histórico da luta pela terra estaria presente em todos os momentos de discussão. Nesse sentido, enfatizou-se, nos dois primeiros projetos, a história de vida dos professores que atuaram na EJA. Destacou-se sua experiência como migrantes e sua participação na formação dos assentamentos através das ocupações, mas pouco se tratou da dimensão da sua formação escolar anterior, arraigada numa concepção de conhecimento forjada na escola tradicional. Havia a crença de que esses agricultores, por não serem professores e passarem pela formação de escolarização e pelas oficinas de alfabetização, seriam formados pelos professores da universidade, neste sentido se desconsiderava todas as concepções anteriores de educação que os sujeitos traziam para essa formação. Nos projetos estava implícita a concepção de que o contato com novas teorias pedagógicas seria o suficiente para produzir um processo de alfabetização baseado nas idéias da educação do campo, para a alfabetização dos adultos, tendo como referência os princípios da educação popular criada por Paulo Freire.

Os agricultores já possuíam uma formação inicial que se deu nas próprias áreas de ocupação intercaladas por períodos de migração e vivência nas cidades dessa e de outras regiões do país, principalmente do Nordeste. A formação proposta no PRONERA também foi realizada em múltiplos espaços, tanto nas disciplinas, encontros e oficinas, quanto na prática de sala de aula. Os seus resultados não podem se limitar ao que foi idealizado nos projetos, mas precisam ser considerados como uma síntese do que eles eram a partir das suas experiências de agricultores migrantes; como eles vivenciaram essa formação e aquilo que se tornaram, ou seja, sua avaliação e vivência deste processo.

Entende-se melhor em que baseavam suas concepções quando em suas falas indiciam que os processos formativos, vividos no contexto da migração e ocupação das áreas que se tornaram assentamento, forjaram uma concepção de educação e de escola e que mesmo sem a formação legal para exercer a atividade docente, metade do grupo já tinha atuado como leigos na educação do assentamento. Essas experiências anteriores foram critérios para ser selecionados para atuar nos projetos PRONERA, posto que dentre os agricultores fossem considerados quem tinha melhores condições de atuar na escola rural. Entretanto, essa experiência escolar era confrontada na experiência formativa. Buscamos essas referências dos seus processos de escolarização e experiência docente anterior ao PRONERA, a partir dos dados dos memoriais e entrevistas, problematizando esse aspecto no próximo capítulo.

3 A CONSTITUIÇÃO DA DEMANDA POR FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA RURAL NOS ASSENTAMENTOS DO SUDESTE DO PARÁ

Este capítulo tem como objetivo produzir uma leitura de como na região sudeste do Pará foi se constituindo uma demanda por formação para atuar nas áreas de assentamentos, considerando as experiências de escolas que já eram desenvolvidas nessas áreas, anteriormente a esse projeto de intervenção. A partir dos processos de escolarização, que foram organizados pelos agricultores e vivenciados nas áreas de ocupação e assentamento, tentamos compreender de qual lugar e de qual escola vieram os que atuaram como professores nos projetos PRONERA sudeste do Pará. No final da década de 1990, a criação e a intervenção via PRONERA vai possibilitar um espaço de atuação na EJA e possibilitar escolarização e formação nesse processo.

Consideramos necessário analisar a dimensão histórica, em aspectos que resultaram na necessidade dos projetos PRONERA do sudeste do Pará, para melhor compreender como essa formação anterior dos entrevistados influenciou nas vivências formativas durante a execução dos projetos. Podemos compreender isso fazendo uma relação com a história da educação rural no Brasil, encontrada em Romanelli (2001) e Paiva (1987), a partir do início do século XIX, a qual foi marcada pelas Campanhas de Alfabetização de Adultos que atendiam pessoas que não tiveram acesso à educação no campo.

A atuação de professores leigos e as concepções da escola rural que foi sendo criada historicamente são resultados de políticas que excluía essa população tanto da instituição escolar quanto das políticas de formação de professores. No sudeste do Pará não havia a instituição escolar, nem professor para atuar nas áreas ocupadas pelos agricultores. A escola foi organizada pelos agricultores nos assentamentos e os que conseguiram alguma escolarização foram se tornando professores nessas áreas.

Não é recente a necessidade de formação de professores para o campo, mas a ampliação do acesso à escola nas últimas décadas tornou essa necessidade mais premente. Foram leigos que assumiram essa tarefa da educação nas áreas rurais, na maioria das vezes sem nenhuma preocupação do Estado para garantir alguma formação inicial, tendo apenas uma formação construída na sua prática diária enquanto professor.

A problemática da formação de professores, de modo geral, tem se tornado tema central nas pesquisas em educação devido mudanças ocorridas no final do século XX e início do século XXI, que questionam o papel que a escola tem desempenhado no mundo globalizado, pois as possíveis falhas da instituição escolar geralmente são imputadas aos professores. Nesta perspectiva, justificam que só através de formação inicial ou continuada dos professores pode ser construída outra perspectiva de escola. Assim, entender por quais caminhos se constrói essa formação, quais os limites e em quais aspectos é preciso avançar tem sido muitos dos questionamentos sobre os quais tem sido pesquisado e sobre a pessoa do profissional professor, e essas também tem sido questões de reflexão dos que a assumem como profissão.

No entanto, a formação de professores para o campo tem sido um tema marginalizado. No estado da arte sobre a formação de professores no Brasil, produzido por André et al (2008), afirma que 76% das pesquisas realizadas nas principais universidades brasileiras na década de 1990 se concentram em estudos sobre a formação inicial, na busca em avaliar os cursos que formam docentes, sendo o curso normal o mais estudado, e em segundo lugar, 14% dos trabalhos tratam da formação continuada dos professores (ANDRÉ et al, 2008, p. 302).

O estudo da arte sobre educação rural no Brasil, realizado por Damasceno e Beserra (2009) nas décadas de 1980 a 1990, apresenta que a educação rural é um tema de menor importância tanto para o governo federal em relação a investimentos de financiamento quanto para as universidades, sendo considerado um tema marginal, pois foram encontrados apenas 102 trabalhos que tratam dessa temática em relação a 8.226 relacionados a outras temáticas, representando apenas 1,2% dos estudos (ANDRÉ, Marli et al, 2008, p. 78-79).

Necessitamos rever alguns aspectos referentes à educação rural e seu professorado, na história da educação brasileira, de modo a compreender por que no final do século XX, esta atividade nas áreas de assentamento ainda apresenta muitas das características e compreensões oriundas de outros períodos históricos. O grau de formação era dos mais baixos, a estrutura da escola na qual esse professor atuava continuava precária em grande parte das áreas de assentamentos, a relação com os conteúdos permaneceu como se tivesse sido estagnado no tempo, ou melhor, são reproduzidos os conhecimentos como se eles fossem cristalizados ou dogmatizados como verdades; os espaços para a formação de professores do campo, são praticamente inexistentes, acessíveis a poucos que residem nestes espaços, até a última década do século.

Analisaremos, a partir da compreensão da educação rural, como exemplos de projetos desenvolvidos o EDURURAL, incluindo o debate sobre os enfrentamentos entre as concepções de educação popular e da escola tradicional, anteriores à discussão de uma educação no campo. Faremos a partir de teóricos que tentaram compreender a formação da professora leiga e a escola rural, como Gatti e Davis (1993); Tesser e Jimenez (1993); Freire (2006), analisando ainda os poucos projetos de formação de professores, como o LOGOS II e o Gavião I e II, que apesar de ofertar escolarização para os professores em exercício, não tinham nenhuma preocupação em abarcar as especificidades do campo no sudeste do Pará.

3.1 A CONSTITUIÇÃO DOS ASSENTAMENTOS E DA ESCOLA: AS ESTRATÉGIAS DE ACESSO AO SABER ESCOLAR

Na região sudeste do Pará a demanda pela escola nas áreas de ocupação é criada a partir do momento que os agricultores ocupam a terra. A escola não existia no campo brasileiro, por esse motivo muitos agricultores nos seus locais de origem, principalmente do nordeste, não tiveram acesso a ela. Após a ocupação da terra, os próprios agricultores criaram várias estratégias para assegurar que seus filhos tivessem acesso ao saber escolar.

Apresentaremos as estratégias que as famílias dos entrevistados criaram para que obtivessem algum grau de escolaridade, nas áreas de ocupação e/ou fora delas. A construção de escolas e o assumir da educação por agricultores que tivessem maior grau de escolaridade foram formas de garantir um mínimo de acesso escolar. Para melhor entender este aspecto, nos referenciaremos nos estudos de Hébette (2004) e Brandão (1999).

As formas de socialização que historicamente os agricultores produziam para garantir sua reprodução, “as relações de parentesco, de conterraneidade, de vizinhança, de comunidade religiosa, de associativismo, que são características do mundo rural [...]” (HÉBETTE, 2004, vol. II, p.188) tiveram de ser reconstruídas nessas ocupações de terra. Os agricultores criaram meios e estratégias para sua reprodução, utilizando-se delas na tentativa de garantir uma mínima escolarização para seus filhos, que contribuíam também com a lógica da reprodução familiar.

Segundo os dados das entrevistas e dos memoriais, a escolarização anterior dos entrevistados ocorreu a partir de várias estratégias dos pais para mantê-los na escola, mesmo em meio a várias migrações das famílias. Por isso nos projetos de assentamento eram eles (os entrevistados) quem tinham maiores graus de escolarização quando iniciaram sua atuação nesses projetos.

Uma das primeiras formas de ter acesso ao saber escolar, segundo eles, era o ensinamento das primeiras letras, dentro de casa, pelo responsável que tivesse algum grau de escolarização. Em alguns casos instruídos pelo pai, mas na grande maioria das vezes, pelas mulheres da família, que se responsabilizavam em alfabetizar. Quando mudavam para uma localidade onde existia escola, matriculavam os filhos, independentemente da idade. Vários “monitores” iniciaram seus estudos com dez anos de idade, conforme demonstra o depoimento abaixo, no qual a entrevistada menciona que após várias migrações sua família permaneceu por um período numa localidade próximo ao Município de São Geraldo do Araguaia, onde pôde cursar o ensino fundamental:

Eu estudei em São Geraldo, isto é eu estudei a primeira série. Eu estudei até o meio do ano, eu estudei em Araguaína, aí vim para São Geraldo. Foi feito assim, quase eu pulando, o certo é que eu concluí o ensino fundamental de primeira a quarta série, em São Geraldo [...] quando eu fui para a escola eu tinha estudado já com minha mãe, então eu sabia ler e escrever e tirava conta bem. Assim, o básico eu já sabia, aí fui logo para a Araguaína fui estudar a primeira série, aí lá eu, na primeira série para quem já sabia ler e escrever e tudo, eu ficava perdida na sala, a maioria do tempo, porque na época era o be-a-bá, então enquanto eles tava no be-a-bá, eu já sabia fazer a cartinha já... (risos) (entrevistada G, 42 anos).

Nos relatos dos memoriais descrevem que as mulheres eram as principais responsáveis pela educação dos filhos, porque havia uma compreensão de que a escola seria a extensão da família e a mulher, no papel de professora, seria uma extensão do papel de mãe, por isso que a educação era considerada uma tarefa feminina.

Em um memorial o “monitor” descreve que “a família da mãe era de professoras”, estas assumiram a educação nos locais em que a família morou. No município de Dom Elizeu - PA, elas assumiram esse papel e quando sua família migrou para o lote no município de Nova Ipixuna, sua mãe assumiu o papel de professora, quando o assentamento ainda era área de ocupação. Sobre esse período anterior ao assentamento ele afirma que:

Sou filho de um casal que são de culturas bem diferentes. O meu pai vem de uma família marcada pela dificuldade, quase todos são lavradores que vieram do Nordeste fugindo das secas, poucos tiveram oportunidade de estudar devido as dificuldades que enfrentavam, e também porque viviam de um lugar para o outro. A minha mãe é de uma família que veio do Sul, tinham grandes sonhos de comprar terras para formar fazendas, pois eles já tinham condições de comprar as terras e pagar os serviços, tinham um grau de escolaridade bem avançado (a mãe tinha a 7ª série). Eles foram muito influentes nas primeiras escolas da vila que era uma das maiores carências nesta área, as mulheres da família foram as primeiras professoras das escolas e depois por serem as fundadoras das escolas foram também as diretoras das mesmas. [...] Nessa época só tinha três escolas (Vila Felinto Mulher, depois Dom Elizeu), uma com quatro salas que atendia as crianças da primeira a quarta série, e um com duas salas que atendia os da primeira série e uma com quatro salas que atendia os alunos de quinta a oitava série. Ainda não tinha nível médio. Mas com o crescimento da população, essas escolas não tinham estrutura para atender a demanda dos alunos, por esse motivo foram improvisadas várias salas para as turmas das séries iniciais. Eu fui um desses alunos que estudei a primeira série numa sala de reunião da Igreja católica e como eu foram muitos que passaram por esse problema que durou quase uma década. [...] Eu tive facilidade porque desde pequeno a minha mãe, que era professora, me ensinava em casa, e quando fui para escola, já sabia ler e escrever, e antes de terminar o ano fiz um teste e passei para a segunda série, com seis anos de idade (memorial do entrevistado D).

Outra estratégia criada pelos agricultores consistia em deixar os filhos na cidade, com algum parente, para continuar sua escolarização, ou permanecer toda a família no município próximo, participando apenas o pai ou os filhos homens adultos da ocupação da terra. A falta de estrada, transporte e de qualquer estrutura mínima nessas áreas e as grandes distâncias a serem percorridas a pé, não permitiam a instalação imediata de toda a família. Uma entrevistada relata em seu memorial e na entrevista que a família só se mudou para a terra que o pai ocupou, quando tiveram alguma garantia de que não seriam despejados ou depois de cessados os grandes riscos de confronto com o suposto dono, ou seja, após o processo de ocupação inicial:

(A família migra do Maranhão para o Pará) Nós moramos no Trinta²³. Quando nós vínhamos, eu tinha três anos, foi em 85, eu tinha três anos e nós fomos morar no Trinta. aí estudei na escola pública... estudei só um ano, aí nós mudemos para a mata [...] (entrevistada A, 26 anos).

Com um ano que morávamos na casa nova, meu pai se envolveu em uma grilagem de terra por nome de Piranha, no município de Eldorado do Carajás, dificilmente ele ia nos visitar. Os posseiros não podiam sair sempre, porque corriam riscos de não ganharem a terra.[...] O Neto (irmão) trabalhava nos garimpos para nos sustentar. [...] Mas não demorou muito meu pai mandou nos buscar. Segundo o vizinho não havia mais perigo dos colonos perderem as terras para o fazendeiro. E os outros

²³ Atual município de Curionópolis. Localizado no Km 30 da rodovia que interliga os municípios de Eldorado do Carajás na PA 150 ao município de Parauapebas.

colonos já estavam com suas famílias dentro da terra. (memorial da entrevistada A, 26 anos)

Outra entrevistada afirma que só foi possível concluir o ensino fundamental (quinta a oitava) porque ficou em Marabá para continuar os estudos, morando em casa de amigos de sua família, enquanto os pais estavam numa área de ocupação. Seus pais incentivavam-na a estudar porque tinham o sonho de que ela se tornasse uma professora. Após concluir esse nível de ensino, precisaria estudar à noite, o que os pais não lhe permitiram, por ser mulher. Assim, parou na 8ª série e voltou a morar com os pais no campo:

Conseguiram um lote, aí ele (o pai) me chamou e disse: _Olha, minha filha, chegou uma situação complicada, você vai ter que ficar aqui estudando, em Marabá, eu quero muito que você se forme! Ele falava muito em ser professora mesmo, a idéia dele de me colocar, bem como das outras irmãs, era na idéia de ser professor, e professor para o papai era!!!! [...] Aí meu pai voltou para o campo de novo, já em outra área, em Marabá, hoje o povo diz que é Bom Jesus, mudou tudo! Aí foi que eu fiquei na casa de pessoas que não era da minha família, estudando [...] O Ensino fundamental eu fiz em Marabá, numa escola pública na Velha Marabá, eu ainda era bem jovem ainda, na época [...] porque eu estudava aqui mais era morando em casa de outras pessoas, que não era minha família. E aí, eu fiz aí parei [...] eu tinha que ir fazer o Ginásio, que era né outra escola [...] E daí como era à noite, minha mãe não permitiu, porque tinha aquela coisa de noivo, ir estudar à noite, uma questão cultural, de família, daí eu parei, né, e voltei de novo para o campo, com meus pais [...] Aí, minha mãe me levou para a roça, quando ela soube que não tinha jeito, que eu só podia estudar o ginásio se fosse à noite, ela disse que não deixava, com medo de eu ficar grávida, aparecer grávida em casa [...] (entrevistada F, 50 anos).

Após a instalação das diversas famílias nas áreas, outra estratégia utilizada para que os filhos não ficassem longe da escola era a escolha, dentre as famílias, de um membro que tivesse o maior nível de escolaridade para atuar como professor na localidade. Uma entrevistada diz que ao chegar ao Pará, na ocupação onde seus pais moravam, em Eldorado do Carajás, as famílias vieram pedir que ela assumisse a escola porque souberam que tinha a quarta série, e não poderiam deixar seus filhos sem estudar. Dessa forma, alguns entrevistados atuaram como professores leigos por serem os que possuíam maior grau de escolarização dentre a população das ocupações e/ou assentamentos:

Eu estudei de primeira a quarta série, numa localidade por nome Cajazeira da BR, no município de Barra do Corda, Maranhão. Eu fiz a quarta série em 77, eu fiz a quarta série porque eu não queria ficar parada, aí eu repeti a quarta série em 78. [...] eu assumi uma turma com multisseriado de primeira a quarta série, porque quando eu cheguei do Maranhão em 88, e eles tinha uma professora que tinha apenas a 3ª

série iniciais, e ela saiu para fazer um registro de candidatura [...] meu pai tinha terra lá na localidade, e tavam arrumando uma terra para mim também, e eles procuraram saber qual era o meu grau de estudo porque queria que eu fosse desarnar²⁴ os filhos deles, porque disse que não tinha condições dos meninos ficarem fora da escola. E eu coloquei a minha situação de que em condições nenhuma tinha como atuar como professora, principalmente de primeira a quarta série, se eu só tinha a quarta série, aí eles disseram que não, que eu ia ter que contribuir porque a comunidade não tinha ninguém que tivesse esse nível de escolaridade, e eles precisavam muito da minha ajuda [...] eles foram me buscar e disseram que eu era a pessoa indicada para assumir a sala de aula lá, mesmo com a quarta série, eu tinha que assumir a educação dos filhos deles lá na comunidade, aí eu, eu resolvi ir... foi muito difícil para mim, porque eu não tinha acompanhamento pedagógico (entrevistada I, 45 anos).

Após a estruturação mínima nessas áreas de ocupação, com as famílias morando nos lotes e após construírem o barracão comunitário ou a própria Igreja, alguma liderança da comunidade solicitava a contratação do professor pela prefeitura do município. Os critérios para escolha do professor, além do maior grau de escolaridade, era alguém de confiança da comunidade escolhida entre as famílias dos agricultores que possuía maior *status* no grupo seja porque tivesse liderado a ocupação, seja porque possuísse melhores condições financeiras. No trecho da entrevista abaixo, o entrevistado apresenta porque sua mãe, tendo concluído a 7ª série, maior escolaridade entre os agricultores, foi professora por doze anos na ocupação:

O Ensino fundamental, eu comecei a primeira série, em 82, só que eu tinha oito anos, antes nós mudamos muito, aí meu pai vivia mudando de um lugar para outro, aí eu perdi muito tempo. [...] até que ele se cansou dessa vida lá e comprou essa terra em Nova Ipixuna, onde ele mora lá até hoje. Em 86, quando nós chegamos para aqui, era muito parente, trinta e dois primos. [...] Aí a escola era trinta e dois, trinta e três. Aí eu estudei na época, minha mãe era a professora, que na época quando a gente chegou para lá só ela tinha a 7ª série, ela trabalhou doze anos como professora. [...] Aí meu avô era o líder da comunidade, foi quem organizou a escola junto com o prefeito de Jacundá [...] Era contratada, o espaço da escola foi cedida pelo meu avô, e a escola foi construída pelos pais. Era uma escolinha de madeira mesma bem simples. [...] Era multissérie. Depois da quarta série, eu fiquei sete anos sem estudar, porque não tinha mais, quando eu terminei, era doze quilômetros para a gente andar a pé, para chegar na primeira estrada, aí de lá para a rua (sede do município de Nova Ipixuna) são 80 quilômetros, meu pai não tinha condições de me botar pra rua, para continuar estudando, aí quem ia terminando a quarta série, ia parando (entrevistado D, 27 anos).

Hébette (2004) confirma que a educação escolar era uma das preocupações dos agricultores familiares para se estabelecer nas áreas. Segundo ele, junto com a preocupação

²⁴Desarnar é uma expressão utilizadas por esses agricultores que significar ensinar as primeiras letras.

com a produção, alimentação e a comercialização dos produtos, a educação e a saúde vinham como complemento da condição de permanência nestes espaços:

Quando um campesinato de posseiros começou a se firmar nas suas posses, a preocupação que se observava nos encontros das CEBs ou dos STRs – que na verdade se confundiam muitas vezes nos seus encontros – já passava das estratégias de ocupação de terras, evoluindo para o problema de sua fixação duradoura e a consolidação de seu projeto agrícola em condição de um mínimo de bem-estar. Preocupava muito a questão de uma melhoria da produção em termos de rentabilidade econômica. Algumas prelações e paróquias em outras áreas do Estado tinham, por meio de “projetos” trazidos de fora, agrônomos e recursos financeiros para experimentação; os grandes sucessos econômicos obtidos por famílias japonesas no cultivo da pimenta transformava a viabilidade da agricultura familiar. Preocupava a falta de escolas no campo, a falta de postos de saúde e hospitais nas sedes dos municípios [...] (HÉBETTE, 2004, Vol IV, p.128).

Assim, a escola só era possível quando organizada em multissérie²⁵. O professor²⁶ contratado assumia uma turma para atender a todas as crianças da localidade, da alfabetização a quarta série do ensino fundamental. Os entrevistados que estudaram nas áreas de ocupação estudaram todos em turmas multisseriadas.

Aí eu fiquei lá dois anos sem estudar, porque era no meio da mata, não tinha... [...] a primeira (professora) que lecionou para a segunda série, ela tinha o magistério, só que ela tava lá na roça, pegou assim por acaso, ela comprou uma terrinha, mudou pra lá e ficou, acho que ela nem pretendia mais dar aula; aí como tinha uma turminha, aí os pais juntaram, conversaram com o prefeito lá e aí, aí como tinha uma turminha, aí os pais juntaram, conversaram com o prefeito lá e aí, começou a escolinha lá, e ela foi ser a professora (entrevistada A, 26 anos).

[...] Eu comecei estudar no ano de 91, que foi em agosto de 91 [...] eu comecei estudar numa escola por nome Bom Jesus que ainda hoje existe, né, era município de Curionópolis, na época que eu comecei estudar a gente morava na roça, um sítio de tudo mata, era tudo virgem, na época tinha muita caça, muito animais, e aí a gente tinha que, tinha um percurso de quatro quilômetro, que quando eu era criança a gente ia até descalço para a escola [...] Era multisseriado o sistema da escola [...] (entrevistado J, 26 anos).

²⁵ Multissérie é o nome usual para uma sala de aula na qual apenas um professor trabalha com educandos de todas as séries numa mesma turma e espaço físico.

²⁶ Neste texto utilizaremos os termos sem fazer distinção de gênero. Entretanto, nas áreas de assentamento no momento da ocupação, quem assume essa tarefa é geralmente uma mulher, já que o cuidado com os filhos menores, culturalmente, não poderia ser entregue a um homem. Hoje, a partir de concurso público, já existem professores do sexo masculino nesse nível de ensino, mas há muitas críticas pelos agricultores, segundo os entrevistados.

O cargo de professora nas áreas que se constituem em assentamento, não era assumido e entendido como uma profissão, haja vista que na maioria das vezes consistia em um emprego temporário até a chegada de um professor, ou seja, alguém com mais formação. Muitas vezes esta função era oferecida a algum parente de uma liderança²⁷, coincidindo ou não com quem já tivesse alguma formação.

Em 1997, no início do ano, meu pai tinha ido à SEMED (Secretaria Municipal de Educação) reivindicar uma escola para perto da nossa casa, pois tinham muitas crianças precisando estudar, até alguns estudavam, mas ficava distante para ir todos os dias. A secretária M, que era responsável pelo setor rural, fez uma visita no nosso setor e pediu uma reunião com os pais. Na reunião ela viu a necessidade e resolveu abrir a escola, mas queria mandar o professor de Marabá, e os pais não concordaram, justificando que o professor da cidade não iria permanecer na região. Então, os pais me indicaram. Porém, havia duas implicações para eu dar aula; a primeira era que eu só tinha a sexta série, e a segunda era que eu só tinha 17 anos de idade. Só com muita reclamação dos pais a direção da escola concordou em deixar-me ser professor naquela escola, mas com uma condição: meu pai ficaria na responsabilidade de ir ao juizado de menores e pegar uma declaração com o termo de responsabilidade por qualquer ato de infração cometida por mim. Mas, graças a Deus, tudo deu certo, pois sempre busquei fazer e dar o melhor de mim, e graças a essa minha dedicação, consegui trabalhar na escola por dois anos (memorial do Entrevistado C, 29 anos).

[...] Então quando eu cheguei a primeira vez eu encontrei a professora com a palmatória, com a régua, tudo em cima da mesa e o ABCD. Então eu comecei a ler algumas coisas através do ABC, e essa professora também o nível de qualificação dela, ela tinha a 3ª série na época. Então ela lecionava de alfabetização até a quarta série, aqueles que chegavam à quarta série, do contrário só até a primeira, 2ª e 3ª. [...] Esse mesmo ano, no ano de 92, foi um troca-troca de professor, entrou outra professora no meio do ano, e entrou outra professora no final do ano, e em 93 já entrou outra professora, que foi onde eu terminei a quarta série (entrevistado J, 26 anos).

Therrien (1993) afirmam que em muitas avaliações da escola do campo, o fracasso da escola pública, tem sido creditado às professoras por serem leigas e não terem a formação adequada. No entanto, segundo ele, desmerecem “o fato de que em determinados contextos é ela que ainda salva a escola pública”, porque num contexto em que tudo nega, a existência da escola só é possível pela presença delas. Neste sentido, afirma que é preciso reconhecer o contexto e a estrutura social em que são geradas essas professoras. Os autores tentam superar a visão de que estas educadoras são “objeto de massa estatística incompetente e improdutiva” para a “observação da professora rural como sujeito contextualizado, histórico, com

²⁷ A liderança do assentamento pode ser personalizada numa família ou numa única pessoa, ser uma liderança religiosa ou sindicalista. Em muitos casos, é personificado em uma só pessoa.

determinados saberes e práticas sociais cotidianas no interior da classe trabalhadora da qual não podem ser desvinculadas” (THERRIEN e DAMASCENO, 1993, p. 44-45). Esse estudo vem ao encontro do que pesquisamos, pois é necessário compreender a construção da escola e da professora nas áreas de ocupação no sudeste do Pará para entender sua ação como professores.

Nas áreas de terras ocupadas não havia o ensino fundamental (quinta a oitava séries) porque não havia nenhum agricultor com essa escolaridade que pudesse atuar como professor (a). Após ter terminado a quarta série os estudantes paravam porque não havia quem ensinasse de quinta a oitava série. Não havia a possibilidade de continuação da escolarização nessas áreas, mas havia a crença de que a escola poderia ser o caminho para melhorar as suas condições de vida, possibilitando empregos na cidade, fora da agricultura.

Brandão (1999), ao fazer uma etnografia da escola a partir da Antropologia Social no Alto Paraíba - São Paulo, faz uma reflexão sobre a escola rural encontrada no interior dessa região, que também nos serve para pensar sobre a escola das ocupações no sudeste do Pará. Ele afirma que:

É complicado vislumbrar aquilo a que se dá o nome de *escola*, em uma região rural onde um pouco mais de chuva no domingo impede o exercício das aulas na segunda-feira; [...] *escolas isoladas e escolas de emergência*, onde o qualificador dos próprios nomes oficiais dispensa qualquer outro adjetivo. Difícil vê-las e ao poder do seu sistema, operantes ali, onde parece que as suas carências são tais e tantas, há tanto tempo, que a diferença entre passar por elas e nunca estudar ali poderia ser desprezível. Mas ela é muito importante. Ou melhor, ela é ambivalente importante. Se a escola fosse tão dispensável no Alto Paraíba, por que os pais lutam juntos ao governo para que haja mais e melhores salas de aulas e, quando necessário, fazem entre eles mutirões e constroem os prédios precários das escolas de emergência? Mas se fosse tão necessária, por que a queda de frequência entre a 3ª e quarta série e as seguintes é tão geometricamente grande, havendo na vila de Catuçaba classes de quinta a oitava série? [...] Se as carências da escola rural são tão notáveis que ela parece negar com a sua ineficácia possuir de fato qualquer uma das tristes virtudes de reprodução das desigualdades da sociedade capitalista, então por que motivos haveria uma correspondência tão absoluta, mas evidente e crescente, entre as condições de classe da família, o desempenho escolar, a duração da carreira e o destino profissional de ex-alunos? (BRANDÃO, 1999, p. 18-19) (grifos do autor)

Encontramos na leitura de Brandão (Ibidem) a mesma descrição de estratégias utilizadas pelos agricultores do sudeste paraense para os filhos continuarem estudando, quando não havia mais no assentamento os níveis de estudo para estes. Foram poucos, nessas ocupações, os que alcançaram o nível de estudo que permitisse continuar a escolarização em outros locais. Os que alcançaram, em sua maioria paravam de estudar. Apenas as famílias que

mantinham relações com pessoas nas cidades vizinhas ou melhores condições de vida podiam manter os filhos estudando nas cidades, o que nas décadas de 1970 a 1980, época que para a família da maioria dos entrevistados foi o momento de luta e conquista da terra, era muito difícil devido as condições econômicas de suas famílias.

Muitos agricultores que tinham parentes em municípios próximos mandavam seus filhos jovens para morar e estudar nas cidades. O filho deixava assim de contribuir no trabalho da família, se ausentando durante o ano letivo ou por vários anos do assentamento. O recorte seguinte, da fala de um dos entrevistados, mostra suas inúmeras tentativas de concluir o ensino fundamental fora das áreas de ocupação em que a família foi morar, no município de Nova Ipixuna:

[...] Eu tinha dezoito anos. Eu tentei, voltei a estudar em 96, só que não deu certo, nós passamos quase um ano na rua (sede do município de Nova Ipixuna), aí eu comecei a fazer a quinta série. Meu pai vendeu uma terra, já comprando outra terra, que é mais próximo da estrada, aquela ali onde ele mora hoje. [...] A terra tinha bastante pasto, aí ele vendeu e comprou uma que era só mata, mas na beira da estrada.[...] Em 96 eu tentei estudar novamente, não deu certo, eu acabei desistindo e voltei a estudar mesmo em 98. [...] Eu sair sozinho, fui para Dom Elizeu, para a casa de uns parentes da minha mãe, fiquei um ano, noventa e oito, noventa e nove, eu fiz supletivo lá, [...] eu fiz supletivo de quinta e 6ª em 98, aí em 99, fiz 7ª e oitava. E antes do final do ano, aí eu fui chamado para o PRONERA, que a minha mãe estava acompanhando aqui, como eu tava longe, ela queria que eu viesse para cá (entrevistado D, 27 anos).

Na última década do século XX os agricultores familiares, utilizando-se de vários instrumentos de luta, como ocupações ou pressões junto ao INCRA, conseguiram se inserir nas políticas governamentais a partir da transformação dessas ocupações em projetos de assentamentos. Isso provocou um avanço gradual na luta pelo reconhecimento dessas áreas. Neste sentido, primeiro as famílias conquistaram a terra através da ocupação, depois a tentativa de legalização do direito de permanecer nela, se inserindo na relação de beneficiários (RB) do INCRA. E, posteriormente, a luta pela efetivação dos direitos enquanto assentados, a partir da estruturação mínima dessas áreas.

Organizados, os agricultores familiares ampliaram o poder de reivindicação pelo atendimento a outras necessidades, como subsídios para a agricultura familiar, o acesso à saúde, estradas e créditos agrícolas. Em algumas áreas o reconhecimento oficial como projeto de assentamento ocorreu após dez a vinte anos de ocupação.

O crédito para a construção de estradas melhorou o acesso, o que possibilitou o transporte mais rápido de pessoas doentes para os municípios próximos; houve uma

diminuição dos custos do transporte da produção e uma maior circulação de mercadorias, apesar disso ainda ser um grande problema, em função da distância de algumas áreas em relação a sede do município. Em muitos casos melhorou também o acesso à escola.

Os entrevistados mais jovens relatam ter cursado de quinta a oitava série no assentamento. No entanto, o funcionamento desse nível de ensino, não significou diminuição das dificuldades. Dependendo do assentamento as distâncias a serem percorridas não eram pequenas. Uma entrevistada descreve as dificuldades encontradas para concluir o ensino fundamental:

Lá, no PA Eldorado. [...] A gente andava quinze quilômetro. Quinze quilômetro para ir e vir. A gente saía cedinho, e como era zona rural e não tinha uma estrutura de merenda escolar, a mãe fazia um frito para a gente merendar no caminho, de lá para cá, para a gente não chegar em casa morrendo de fome. A sala era de pau-a-pique, os bancos era aquelas toras de najá, eles cortava os troncos e só botava as taubas, e botava um toco mais alto que era para a gente apoiar o caderno para escrever, e era assim menino pequeno com rapaz grande (era multissérie?) era. Criança com rapaz e moça tudo junto, tudo misturado, as séries tudo misturado de alfabetização a quarta série. Quando iniciei no PRONERA fazia a 6ª série no PA Eldorado (entrevistada H, 26 anos).

Poucos assentamentos foram criados a curtas distâncias das sede dos municípios. Nos poucos que apresentavam essa realidade, os jovens se deslocavam para estudar na sede do município. A descrição de um entrevistado, que fez esse trajeto diariamente, apresenta os muitos sacrifícios para continuar seu processo de escolarização:

Da quinta a oitava eu saí pra a cidade de Eldorado [...] então o que quê acontecia, eu ia seis quilômetro todo dia para a escola, às vezes amontado, às vezes a pé, de bicicleta que era muito raro, mas a maioria era sempre amontado a cavalo. Seis quilômetros, ainda hoje, da cidade. [...] Na época, em 96, eu tinha 14 anos de idade, então eu trabalhava na roça, de manhã para meio dia às vezes, quando não tinha educação física e à tarde eu ia para escola porque eu estudava, no intermediário de três a seis horas da tarde, então quando era quinze para sete a gente saía da sala, e sete hora pegava o animal e ia embora para casa, só chegava por volta de oito, oito e meia da noite, às vezes quando atrasava, nove, dez horas da noite. Era assim o ritmo, todos os dias, e quando eu tinha educação física tinha vez que eu ia para a escola seis horas da manhã, às vezes não merendava, comia às vezes quando tinha dinheiro, quando não tinha, passava o dia com fome mesmo, só ia comer à noite, quando chegava em casa (entrevistado J, 26 anos).

Brandão (1999) destaca a distância entre a escola e o lote da família como um dos fatores decisivos para os filhos dos agricultores deixarem de estudar. Assim, para quem mora

distante da cidade e da escola dentro do assentamento é quase “destino” a saída da escola ainda nos primeiros anos da escolarização. Segundo ele:

[...] a escola rural tem na questão da distância um dos fatores decisivos da carreira. Crianças nunca estudaram porque ‘a escola é muito longe’; outras deixam precocemente os estudos porque não podem suportar por dois ou três anos a viagem de ida-e-volta. Famílias abandonam a residência rural e migram para a vila, ou para uma cidade, ‘por causa do estudo dos filhos’. Crianças moradoras ‘longe da escola’ freqüentam as aulas irregularmente, ‘porque não dá para ir todos os dias’. A segunda, mesmo quando em um momento inicial de carreiras e difusão de escolas isoladas e de emergência pelos bairros rurais da região faculta condições semelhantes de acesso e continuidade a uma maioria das crianças, vimos que dá quarta série em diante as opções limitam-se drasticamente, de tal modo que a distância entre a moradia familiar e a vila, assim como a possibilidade de deslocamento do aluno em boa medida determinam a viabilidade da continuação da freqüência regular às aulas. Local simbólico e institucional de *estudo*, o lugar físico da escola é também social. Agindo com maior poder do que a vontade do estudante e o desejo dos pais, a relação de distância estabelece com freqüência a norma das carreiras. (p. 127)

A estrutura da escola, em muitos assentamentos, permaneceu por muito tempo a que os pais construíram no momento da ocupação. Em algumas áreas a escola só foi construída ou ampliada quando essa estrutura desmoronou ou o número de crianças aumentou de modo que apenas uma sala de aula não comportasse mais a turma e a partir de uma pressão das famílias junto à prefeitura se construísse um prédio maior. Essa parece ser mais uma coincidência com a descrição de Brandão (Ibidem) quando afirma que:

estudos feitos recentemente em São Paulo têm demonstrado como desde séculos passados roceiros caipiras se organizam para fazer escolas ou cobrar escolas dos poderes público. [...] há casos de reconstruções de escolas por meio do trabalho voluntário ‘da comunidade’ (p. 83).

A escola que eu trabalho no PA Cinzeiro não é uma escola, quando eu fui para lá, tinha um barracão de lá que disseram que era uma escola, mas quando eu entrei de início eu me apavorei, porque tava toda escorada com pedaço de pau, eu disse logo para os pais que eu não ia ariscar a vida dos filhos deles, e a minha lá dentro, inclusive com dez dias que eu tirei tudo de dentro caiu a escola, e aí eu trabalho no barracão da associação, aí no barracão da associação lá funciona a sala de aula, a cozinha da escola, a secretaria, a biblioteca, tudo é ali dentro naquele espaço (risos) (entrevistada G, 42 anos).

As áreas de assentamento de configuração recente na história local do sudeste do Pará receberam um contingente muito grande de agricultores de outras áreas rurais do país, também carentes de escolarização. Refazer a escola nessas áreas aos moldes da que existia no

Nordeste e em outras áreas rurais, muitas vezes foi a solução encontrada para que seus filhos não tivessem o seu mesmo “destino” . Não negar o acesso à escola para os filhos era o objetivo desses agricultores. Não entendiam que também eles tinham o direito de voltar à escola, mas a percebiam como uma necessidade para que seus filhos não continuassem excluídos desse “mundo” tal qual eles o eram. A importância dos agricultores que tinham algum grau de escolaridade e atuaram como professores leigos é inegável, posto que mesmo com a precária formação que possuíam foi isso que possibilitou o acesso à escola para muitas pessoas.

3.2 O LUGAR DO LEIGO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL: CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES LEIGOS NAS ÁREAS DE ASSENTAMENTO.

Tentamos, aqui, entender por que os agricultores que migraram para essa região permaneciam com baixo nível de escolarização e como eles conseguiram, para seus filhos, o acesso a algum grau de escolarização, o que possibilitou que se tornassem monitores nos projetos PRONERA, mesmo em processo de luta pela terra. Analisaremos como foi se constituindo a demanda, por um lado, de agricultores analfabetos nos assentamentos da reforma agrária, e de outro, o da necessidade de formação para os que exerceram a profissão de professores. Para isso analisaremos de que forma a educação rural se fez no Brasil a partir das ações governamentais, principalmente sob a forma de campanhas de alfabetização que pretendiam livrar o Brasil da “doença do analfabetismo”, sem efetivamente oferecer escolarização para as populações das áreas rurais.

Essas campanhas se intensificaram no momento que os ideais desenvolvimentistas se fizeram mais presentes na história brasileira. Nas décadas de 1950 a 1960, essas campanhas se intensificaram fossem como tentativa de construção de uma educação via rádio através do - Sistema Rádio-Educativo da Paraíba (SIREPA), através da Cruzada ABC ou das Campanhas ligadas ao grupo de Paulo Freire. Entretanto, a demanda por alfabetização de jovens e adultos

continuou uma constante na educação brasileira. Outras campanhas como o Edurural, o Mobral nas décadas de 1980, e mesmo o PRONERA em 1990, foram programas criados para solucionar a mesma questão: o grande número de jovens e adultos não letrados que não tiveram acesso à escola, principalmente no campo brasileiro onde as proporções são assustadoras.

Consideramos que alguns critérios dessas campanhas permaneceram válidos para a escolha dos que atuaram como professores na EJA e na precária educação rural. São eles: o pertencimento religioso e a indicação a partir das relações políticas e de parentesco. A distinção com relação aos projetos aqui analisados é que nestes um critério importante era o pertencimento dos educadores ou de suas famílias aos movimentos sociais, no caso analisado, ao movimento sindical.

Em quase todas as campanhas a exigência do trabalho pedagógico era o ensino baseado na repetição e memorização, a partir de um currículo pronto baseado em alguns manuais, principalmente referente à leitura das primeiras letras e resolução de contas, traços característicos da concepção da escola tradicional.

As políticas públicas, para a chamada zona rural, começaram a ser implementadas no início do século XX²⁸, a partir do processo de industrialização no sudeste do Brasil. A escola pública e gratuita, com todos os seus limites, foi criada neste século a partir das modificações na política nacional, na qual as oligarquias rurais foram perdendo espaço ou se transformando em elites industriais, houve modificações também na demanda por escola. Esta continuou sendo almejada para conferir *status* social²⁹, o título de “doutor” passou a ser também o objetivo da burguesia, que estava enriquecendo. Segundo Romanelli (2001):

²⁸ Da colonização até o início do século XIX, apesar do Brasil ser um país majoritariamente agrário, a escola criada nesses períodos, não era para atender as populações que moravam no campo. A estrutura agrária era baseada no latifúndio e nas grandes fazendas, tinha como mão-de-obra principal a indígena, progressivamente substituída pela escrava. Segundo Romanelli (2001), durante o período colonial e todo o império, no Brasil a função da escola e a quem ela se destinaria estava muito clara, pois a organização social do período era centrada na casa grande: a predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabiam o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito [...] a escola era freqüentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos. [...] Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada. (p. 33)

²⁹ Desde o período colonial o objetivo da escola era preparar os filhos da elite, que aos poucos foram se estabelecendo, tomando posse das terras. O objetivo da escola era conseguir erudição, obter o *status social*, pois a riqueza provinha da terra e da exploração da mão-de-obra escrava. O modelo de escola adotado foi importado, trazido pelos colonizadores, no qual o currículo era voltado para o estudo das humanidades. A separação entre o trabalho manual e intelectual era aprofundada com a valorização das atividades intelectuais baseadas no conhecimento literário e filosófico. Não se considerava ser necessário nenhum estudo para os que moravam no campo, geralmente agregados e escravos voltados para o trabalho na lavoura ou na casa grande. Romanelli (2001) afirma que os primeiros professores nesses períodos foram os padres jesuítas, e depois, os que foram formados por eles. Os primeiros colégios nos primeiros séculos, depois as principais escolas do país foram

[...]. A velha mentalidade escravocrata não era privilégio das camadas dirigentes: era também uma característica marcante do comportamento das massas que se acostumaram, após três séculos, a ligar trabalho com escravidão.[...] A classe média aspirava ao status de elite e não podia ver na educação para o trabalho, tão estigmatizado durante três séculos, um objetivo almejavél. [...] a permanência, portanto, da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundava-se na estrutura e organização social (ROMANELLE, 2001, p.45).

Para o campo, foram pensados vários projetos de educação de adultos. Neste período, o objetivo não era promover escolarização, mas evitar que as pessoas saíssem do campo, transformando-se em mão-de-obra para essas indústrias. A industrialização ainda era incipiente no Brasil e a mão-de-obra se constituía basicamente de populações das áreas rurais do país que migraram para o sudeste e imigrantes. Esse movimento foi chamado de “ruralismo pedagógico”. Os princípios desse movimento afirmavam um sentimento de “apego, amor ao rural” além do sentimento nacionalista. Calazans (1993) descreve os objetivos desse movimento como:

Uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região que fosse destinada [...] Uma escola que “impregnasse o espírito do brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, do alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte (isto em oposição à escola literária que desenraizava o homem do campo). [...] Uma escola ganhando adeptos à vocação histórica para o ruralismo que há neste país (CALAZANS, 1993, p.18-19).

Esses objetivos de valorização dos sentimentos ruralistas e patrióticos estão presentes em Silva, R. (1970). Este manual sobre uma escola rural nessa perspectiva, a autora recomenda que a partir da terceira série fossem criados os Clubes Agrícolas. Reconhece que o acesso ao primário (atual ensino fundamental) pode ser a única oportunidade para as populações das áreas rurais tenham acesso ao saber escolar. O objetivo central da escola rural deveria ser a adaptação das crianças ao meio ambiente:

A escola primária de zona rural, na qualidade de primária tem, necessariamente, as mesmas finalidades da nossa escola comum desse grau, sendo sua função precípua, a educação integração. Cabe-lhe, outrossim, oferecer ensino que responda às necessidades e às características da vida regional, a fim de adaptar o indivíduo às

criadas e mantidas pelas ordens religiosas, uma rede de escolas particulares, responsáveis por formar os filhos da elite brasileira.

realidades locais e fixá-lo ao meio, capacitando-o a reagir vitoriosamente sobre o mesmo [...] Além dessas características apresenta outras, mais complexas, considerando-se o fato de ser a Escola Primária Rural, na quase totalidade dos casos, a única escola de que as populações rurícolas podem dispor, além de atender a maior e mais significativo grupo de crianças. Disto se infere a relevância de sua função e seus múltiplos e específicos objetivos [...] (SILVA, R., 1970, p. 17).

Essas idéias de “ajustamento social e cívico” explicitavam o papel já previamente definido para essas populações. Deve vir desse período as idéias de “fixação do homem do campo”, sem o debate mais profundo dos fatores que levam ao “desenraizamento” através da migração que vai permear até o final do século passado no campo brasileiro.

O que o meio rural precisa é de uma escola que dê ênfase ao aspecto formativo. Uma escola que possa oferecer ao indivíduo oportunidade de crescimento harmônico e de ajustamento ao meio, com a sua conseqüente fixação, dando-lhe consciência do seu valor socioeconômico e de sua posição como sujeito da Economia, em uma sociedade, de fato, democrática (SILVA, R., 1970, p. 20).

Os projetos e campanhas desenvolvidos neste período eram tentativas de manter a estrutura que criava a dependência dos agricultores aos donos das terras, seja em forma de pagamento como foreiro, seja em forma de agregado, isto é, tenta-se diminuir a migração dos agregados e outros moradores para a cidade:

Quando a ‘Educação Rural’ começa a ser introduzida no ordenamento jurídico brasileiro, nas primeiras décadas do século XX, é para atender aos interesses da classe dominante, cujo objetivo principal naquele período, décadas de 20 e 30, momento em que estava se processando a industrialização no país, era para conter o “movimento migratório e elevar a produtividade no campo” (BRASIL, 2002, p. 9).

Silva, R. (1970) descreve como deveriam ser as condições de trabalho dos professores em seu manual sobre a escola rural. Na sua descrição, os professores viriam de outros lugares, dada a pouca formação das pessoas que moravam nessas áreas. Ao orientar que a residência do professor deveria ser criada junto à escola, para não ficar abrigado em casa de famílias, fato comum na história da educação rural do país, naturaliza a situação da maioria dos professores que atuavam nessas áreas, de serem provenientes de cidades próximas:

Torna-se indispensável, também a reformulação da legislação a ela pertinente – que atenda não só aos interesses do ensino, como aos problemas da formação e humanos

do professor rural, oferecendo-lhe o estímulo de uma “carreira” com possibilidades de evoluir profissionalmente; oferecendo residência para o professor junto à mesma, o que lhe permite maior controle das plantações e criações, como lhe proporciona o acolhimento de um lar e a liberdade de ação que não pode ter, quando reside distante da escola ou em casa de família, onde se vê obrigado a uma série de compromissos daí decorrentes (SILVA, R., 1970, p. 20).

Além da naturalização da falta de formação para as pessoas que residiam nos espaços rurais, a autora informa que o professor deveria ter uma formação específica, que a formação de ensino normal (magistério) não o habilitaria; defende uma formação técnica sem apresentar sugestões de onde esse professor obteria essa formação.

[...] Para atender a todos estes aspectos e desempenhar tal complexa e importante missão, que formação deve ter o professor que se destina á zona rural? Ser preparado para exercer esta função, ou seja, receber formação profissional especializada, para que possa ter consciência das vantagens e das dificuldades da mesma e orgulho da alta missão que está chamado a desempenhar. Formar um profissional entendido em Agricultura. Formar um mestre que entre para o campo com a convicção inabalável de que precisa ser, ali, um incentivador do progresso, seja qual for o atraso, a desconfiança ou a hostilidade do meio. Isso contribuía para a eficácia da obra educativa e para que o professor não venha a sentir-se vítima de sua profissão [...] É óbvio que o professor rural não precisa ser um sociólogo nem um técnico em agricultura; basta-lhe um *quantum* de conhecimentos gerais e práticos nestes setores, com sólidos fundamentos, para que possa perceber os problemas daí decorrentes e orientar-se, no melhor sentido, em buscar fontes necessárias, para expansão e atualização dos mesmos (SILVA, R., 1970, p. 20).

Silva, Maria (2005) a partir de um estudo sobre educação do campo, constrói uma linha do tempo, na qual busca entender a preocupação com a formação de professores do campo. A autora afirma não ter encontrado essa preocupação na história da legislação brasileira, a não ser em algumas exceções de experiências localizadas. Segundo ela, na República populista foram criados cursos normais rurais em 1935, a partir da reestruturação da escola normal, com duração de três anos, enquanto o curso normal da cidade era de cinco anos. A primeira escola normal rural foi criada em Pernambuco em 1933, mas só reconhecida em 1946. Neste período também foi utilizado o programa de formação para comunidades rurais a partir do modelo mexicano em semanas pedagógicas para professores leigos.

Silva, Maria (2005) caracteriza o período de 1946 a 1960, como o de maior número de campanhas de alfabetização de adultos, na tentativa de atingir a maioria da população analfabeta brasileira. Nas campanhas eram recrutados os professores primários, a maioria leigos, a preparação para a alfabetização era realizada através de centros de treinamentos para professores leigos. Eram realizados debates em torno da educação como direito de todos,

gratuita e laica, antes da promulgação da Constituição de 1946, na qual passaram algumas idéias avançadas através do “manifesto dos pioneiros”, mas continuou a não obrigatoriedade do estado em oferecê-la, o ensino rural fica sob a responsabilidade das empresas.

Os ideais de educação desse período passam a ser diversos, por ser um período considerado de abertura democrática, e todos passam a questionar a situação do número de analfabetos no Brasil. Neste período, a organização das campanhas radiofônicas em Natal – RN, pela Igreja Católica, que deu origem ao MEB, e a atuação de diversas igrejas, deu início a um trabalho com as massas no sentido de promover a educação através dos movimentos comunitários. Sem uma organização oficial do Estado, a chamada “educação popular” se preocupou durante muito tempo com a conscientização e a transformação das condições sociais dos sujeitos, pois se acreditava que se deveria partir dos que eram “dominados”. Nos anos 1950/1960 o movimento da Educação Popular³⁰ e a divulgação da proposta de alfabetização criada por Paulo Freire se expandem em várias campanhas de alfabetização de adultos. Campanhas contrárias a esses ideais foram organizadas, como a Cruzada ABC. Esses acontecimentos históricos no país estavam vinculados diretamente ao confronto entre os Estados Unidos da América e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, chamada de guerra fria:

Essa ausência do poder público fez com que iniciativas diversas de caráter “privado” e comunitárias cuidassem e se responsabilizassem pela organização mínima, muitas vezes improvisando o funcionamento e a remuneração do professor rural. Evidenciando, deste modo, que o campo não se constituía em espaço prioritário para ação institucionalizada de políticas públicas e sociais do Estado. O que se observa, de modo geral, são políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento econômico privilegiando o espaço humano urbano em detrimento da vida no espaço rural (MATTOS, 2007, p. 04).

Scocuglia (2003) descreveu as campanhas de alfabetização pelo rádio na Paraíba, pesquisando o Sistema Rádio-Educativo da Paraíba (SIREPA), integrante do Sistema Rádio-Educativo Nacional (SIRENA). Segundo ele, os argumentos para essa campanha eram de que o analfabetismo era uma “doença” a ser combatida que atrasava o desenvolvimento do Brasil; o combate à doutrinação marxista; além disso, a legislação vigente justificava tal campanha, pois só poderiam votar no Brasil os alfabetizados. Sua análise sobre essa campanha que durou

³⁰ Os termos Educação Popular e Cultura Popular foram utilizados em diversos sentidos e muitos autores os criticam por trazer subjacente a idéia de que o “povo” em geral tinha uma cultura específica. Não faremos esse debate no nosso trabalho, para mais esclarecimentos destas discussões conferir Brandão (1990), Paiva (1986), e Germano (2005). Neste trabalho limitamo-nos a trazer a compreensão do grupo de Paulo Freire, pois analisamos um projeto que tem como referência as idéias pedagógicas oriundas do movimento da Educação Popular.

dez anos (1959-1969) e atingiu sessenta e cinco municípios do Estado da Paraíba, justificava-se o uso do rádio, na época, o mais moderno meio de comunicação, pela falta de professores com formação e por atingir, a custos baixos, um grande número de pessoas. Segundo ele, uma campanha em massa de educação popular, qualquer que fosse, necessitava de milhares de professores, que não existiam, especialmente nas regiões mais atrasadas, como a nordestina (SCOCUGLIA, 2003, p. 25).

Na Paraíba eram realizadas as retransmissões dos discos fornecidos pelo SIRENA, gravadas em *long-plays* e completadas “ao vivo” por comentários feitos por Alice Rolin, dirigente da campanha no estado. As aulas eram enviadas prontas do Rio de Janeiro pela Rádio Nacional. Em 1963 a equipe do estado iniciou a produção do seu material, por influência do MEB. Assumiu a preparação das aulas com a contratação de professoras-locutoras e supervisoras. Esse conteúdo era passado para supervisoras que repassavam às monitoras (aos sábados, via rádio). As monitoras confeccionavam apenas as fichas de leituras e repassavam as principais dificuldades com os conteúdos das aulas, a partir de visitas de supervisoras às turmas. Segundo avaliação da coordenadora “a falta de preparação ou ao contrário, a preparação adequada do monitor contribuía para solucionar questões ou agravá-las” (SCOCUGLIA, 2003, p. 55).

Na descrição feita por este autor, o “sistema” funcionava através da transmissão da Rádio Tabajara (de propriedade do estado); classes foram instaladas em casas particulares, igrejas, sedes comunitárias e aulas eram acompanhadas por um “monitor”, considerado um coordenador dos trabalhos de aprendizagem. Os monitores eram escolhidos na comunidade onde era instalada a escola radiofônica e treinados para transmitir os conteúdos. Um comentário da dirigente da campanha, Alice Rolin, resumia os problemas nucleares da educação paraibana em uma frase: “Se os professores eram leigos, imagine o resto!” (ROLIN apud SCOCUGLIA, 2003, p. 33). Em alguns municípios, os monitores eram indicados pelos “líderes da região”, segundo Scoccuglia (2003) sua atuação era importantíssima para o funcionamento da campanha:

A atuação do monitor funcionava como elo importante, pois ligava/coordenava a exposição pelo rádio e a recepção pelo aluno. Por outro lado, havia escolas rurais onde as condições locais impediam um bom funcionamento durante o inverno (período das chuvas). A disponibilidade e o interesse dos alunos pelas aulas noturnas, depois de um dia de trabalho pesado e do horário tardio da transmissão dependiam de motivações próprias. Tal motivação passava pelo encantamento pelo uso do rádio e pela atuação do monitor. (SCOCUGLIA, 2003, p. 38)

Essa campanha é um exemplo de como os professores leigos foram ocupando espaços na educação por falta de professores com qualificação. E como a partir delas foram se formando quadros da educação regular. Segundo Scocuglia, o SIREPA contribuiu para “para minimizar o grave problema dos professores leigos [...] na medida em que treinou centenas de monitores, dos quais muitos eram professores durante o período diurno, e outros tantos que se tornaram professores de 1º e 2º grau posteriormente”. (2003, p. 77)

No Nordeste, as escolas radiofônicas foram substituídas pela Cruzada da Ação Básica Cristã – a Cruzada ABC, que atuou explicitando nos seus objetivos o combate às idéias difundidas pelo grupo de Freire, objetivo já perseguido pelo grupo que ia assumir o poder no Brasil com o golpe militar de 1965.

O grupo da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no qual estava engajado Paulo Freire, propunha a partir de uma experiência de alfabetização em Angico - PE, a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, surgida de um acordo com a prefeitura de Recife, uma alfabetização de adultos na qual propõe que a prática pedagógica seja iniciada a partir de temas geradores, extraídos a partir de pesquisa da realidade cultural dos que estudavam, relacionando as temáticas com o contexto mais geral a que estavam submetidos os agricultores, por isso Freire propunha considerar a leitura de mundo do adultos, antes da leitura da palavra. Segundo Germano (2005):

Um fato parece incontestável quando se fala de educação popular nos anos 1960 no Brasil. Neste contexto, a educação parecia intrinsecamente vinculada à cultura popular. Em um cenário de Guerra fria tratava-se de pôr em prática uma educação libertadora, impossível de realizar-se fora de um processo de conscientização do povo, tendo como base a cultura popular, visando a desalienação e a transformação social do país. A cultura popular, desse modo, assumia o sentido genérico de resistência à dominação de classe, bem como ao domínio estrangeiro, ao imperialismo; em favor da afirmação da identidade nacional, mediante a valorização e o fortalecimento das raízes culturais do povo brasileiro (GERMANO, 2005, p.139).

A instalação da ditadura militar no Brasil transformou os projetos de educação baseado nas idéias de Freire em subversivos. Essas idéias permaneceram no mundo acadêmico divulgadas a muitos estudantes por professores de vários cursos, dentre eles, o de Pedagogia; em textos que passaram a ser lidos e debatidos a partir de 1970, pois mesmo no exílio, as idéias de Freire e seu grupo passam a influenciar outras partes do mundo como o Chile e Guiné Bissau. Mas na escola rural, instituída a partir dessa época, em geral essas idéias não chegaram até os professores leigos, de maneira expressiva. Os que assumiam a

educação rural no Brasil, após esse período, pouco tiveram acesso a elas, prevalecendo a concepção tradicional de ensino que Freire tanto criticava, denominando-a como bancária. (FREIRE, 2005)

Como continuações dessas campanhas foram estabelecidos convênios entre o Brasil e os Estados Unidos, na chamada “Aliança para o Progresso”, após a segunda guerra mundial. Essa teve como objetivo a expansão do modelo capitalista de produção, de modo que a educação foi um dos instrumentos utilizados para esse fim. Houve uma ampliação da oferta de escolas; nas cidades e o objetivo dessa oferta passou a ser a qualificação de mão-de-obra para as indústrias; começa a ser feita uma pressão da demanda pela oferta da escola pública. Para o campo, a ampliação se deu a partir dos acordos de cooperação técnica e política que tinham como objetivo a adoção dos pacotes tecnológicos para modernizar o campo brasileiro. Limitamos-nos neste trabalho a tentar compreender como estava organizada a formação do professores que promoviam a escolarização nas áreas rurais a partir da escola. Não analisaremos o papel da extensão rural na modernização conservadora, que tinha como objetivo a educação no sentido mais amplo.

Várias campanhas foram financiadas pelo governo federal através do Ministério da Agricultura e do Ministério da Educação e Saúde a partir de uma Comissão Brasileira - Americana de Educação das Populações Rurais, que objetivavam não só alfabetizar essa população rural, excluída da escola. Na estrutura destes programas previam os centros de treinamentos, semanas ruralistas e clubes agrícolas. Calazans (1993) aponta que:

a educação rural sob o patrocínio de programas norte-americanos tomou um grande impulso a partir do funcionamento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). ‘O progresso na nossa agricultura depende, em grande parte, da educação do homem do campo [...] uma obra de educação rural não pode, portanto, ficar restrita ao ensino técnico nas poucas escolas destinadas ao preparo profissional dos trabalhadores da agricultura [...]’ Foram coordenados nesses sistemas todos os meios de divulgação e informação: cursos rápidos e práticos, imprensa, rádio, cinema, edição de publicações instrutivas e semanas ruralistas (CALAZANS, 1993, p.21)

No que tange à formação das professoras, podemos perceber o distanciamento da realidade rural brasileira ao descrever que no curso parte do material utilizado era na língua inglesa, entretanto, até os dias atuais a leitura e a escrita dos professores em português tem sido um dos entraves no processo de ensino. Os objetivos destes cursos não eram a formação, mas a adoção dos novos valores americanos. Calazans (1993) descreve um curso promovido

em 1949, no Rio de Janeiro, a partir de registros do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) no qual destaca:

É paradoxal confrontar o nível dos assuntos propostos, a multiplicidade de temas, a forma complicada de apresentação dos assuntos, sobretudo se se considerar que os participantes eram professores “leigos” que lotavam as secretarias de educação dos estados, em média 50% nos diferentes estados, podendo em alguns atingir até 90%. Mas paradoxal ainda é a desvinculação de uma atividade, como era esta, da realidade, o que não pode constatar por indicação como a que se segue: “a maior parte do material não está traduzida em português, grande parte está em inglês, mas existe alguma coisa em francês e espanhol. O fato de a maior parte estar em inglês, embora apresente uma dificuldade a vencer, não deve constituir obstáculo intransponível para aqueles que não sabem inglês. Cada grupo disporá de um professor de inglês que auxiliará os alunos, preparando resumo, em português, do material essencial” (CALAZANS, 1993, p. 20).

No Brasil, a partir do projeto de modernização conservadora implantado pelos governos militares, a organização política se desloca para o urbano, tornando-o centro seja nas relações de produção, seja nas relações sociais, e o rural passa a ser concebido como o local de atraso, a ser civilizado e desenvolvido a partir da aculturação para os ideais urbanos. Azevedo (2008) afirma que o papel da escola passa a ser o de tirar do atraso pessoas que viviam em áreas que o progresso ainda não tinha alcançado.

A partir destas concepções as ações do Estado foram realizadas principalmente através da extensão rural, a qual teria como papel levar aos sujeitos do campo conhecimentos básicos de higiene, educação doméstica e produção, ou seja, modernizar os considerados “jecas tatus”³¹ do Brasil. Azevedo (2008, p. 4) afirma que “a tradução dessa promessa no plano das estruturas simbólicas implicou na instituição de uma polaridade onde o meio rural representava o atraso e a ignorância, enquanto a cidade expressava o progresso e a civilização”. Essa atuação não se deu de forma homogênea em todo território brasileiro, a atuação da extensão rural atingiu em maiores proporções algumas regiões como o Sul, Sudeste e o Nordeste do Brasil. Essa política, implementada no Brasil a partir da extensão rural e dos mecanismos de divulgação do Estado, teve várias consequências que se refletem até os dias atuais; uma delas foram as migrações intensas dos agricultores para as grandes cidades brasileiras, devido a utilização de tecnologias para aumentar a produtividade o que exigiu a utilização de grandes áreas de terra e diminuiu a necessidade de mão-de-obra, expulsando assim os moradores do campo.

³¹ Referência ao conhecido personagem de Monteiro Lobato, que passa a simbolizar o homem do campo no imaginário popular.

Em relação ao projeto de escolarização no Brasil, a Cruzada ABC com o financiamento do governo americano e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foram os principais projetos desenvolvidos na década de 1980. O MOBRAL foi expandido para todo o país, chegando até o Estado do Pará. Os professores dessas campanhas continuam a ser os leigos escolhidos nas comunidades rurais.

Neste programa não havia uma preocupação com a educação de maneira mais geral, mas com a imagem que o Brasil apresentava para os outros países, na condição de país “em vias de desenvolvimento”. Segundo Paiva (1987), os objetivos do Mobral já não eram de adequar o homem rural, ao contrário, era de oferecer uma nova ideologia para os migrantes que chegaram às cidades, vindos do campo, e precisavam se adaptar à nova vida e receber orientações políticas. No material didático, as orientações pedagógicas estavam assim explicitados: “associação ao incentivo ao esforço individual para vencer na vida, adaptação a padrões de vida moderno [...] conhecimento de novas possibilidades de consumo” (PAIVA, 1987, p. 298).

Uma monitora do PRONERA participou como professora do MOBRAL, mas durante pouco tempo porque na época tinha apenas treze anos. Logo sua mãe assumiu o seu lugar como professora. A entrevistada porém, não relata não comenta como era seu trabalho : “[...] trabalhei três anos nessa comunidade, eu trabalhei como professora do EJA, dentro da vila, por pouco tempo, que na época era o Mobral, era o famoso Mobral, aí eu trabalhei, mas foi por pouco tempo, o pessoal me achava muito menina, aí a mamãe ficou com a turma, e eu saí” (entrevistada G).

A expansão do ensino médio nas regiões sul e sudeste do Brasil aconteceu nesse período, principalmente no sentido de oferecer cursos profissionalizantes para atender a necessidade de qualificação de mão de obra devido a crescente industrialização e urbanização dessas regiões.

No nordeste, outro programa desenvolvido na década de 1980 foi o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural – Edurural, com o objetivo de melhorar os índices de escolarização e das escolas do nordeste, uma vez que os índices de escolarização no Brasil continuavam baixos, e nesta região ficava muito abaixo do índice nacional, mesmo entre as populações urbanas. Os objetivos desse programa eram:

[...] diminuir as extremas diferenças entre as regiões brasileiras em termos educacionais, através da expansão do ensino de primeira a quarta série e da educação de adultos, melhorias na rede física das escolas, de preparação dos recursos humanos e de implementação dos serviços de supervisão pedagógicas,

entre outros, no sentido de garantir melhorias na educação do meio rural (GATTI e DAVIS, 1993, p. 137-138).

O programa fracassou na maioria das suas metas por ter produzido como resultados um aumento de dez por cento nos níveis de escolaridade da população atendida, em relação às escolas de outras regiões que não tiveram acesso ao programa. Foi empregado grande quantidade de recursos na sua execução para a obtenção de resultados tão baixos. O fracasso do programa foi creditado à atuação de professores leigos, que não foram capazes de melhorar os índices de alfabetização.

Todas as campanhas de alfabetização no Brasil não provocaram uma mudança nos quadros do analfabetismo, uma mudança que produzisse uma quantidade significativa de letrados. Não apenas porque essas campanhas foram assumidas por leigos, mas porque não havia o real interesse dos governos em oferecer escolaridade, posto que se aos professores que ficaram responsáveis por essa tarefa não era oferecida formação legal que lhes habilitasse a exercer essa profissão, imagine para os agricultores que foram o maior público alvo dessas campanhas.

A escola criada para as áreas de ocupação não se constituía em uma estrutura pensada pelo poder público através de uma ação do Estado. E mesmo nas ações do Estado não havia nenhuma garantia de oferecimento de uma escola de melhor qualidade para as áreas rurais. Gatti e Davis (1993) participaram de estudos qualitativos, estudo de caso realizados em escolas no nordeste, para alcançar uma compreensão do por que os programas de alfabetização em áreas rurais alcançaram resultados tão inexpressivos, apontando vários aspectos que justificavam por que o Brasil não melhorava os índices de analfabetismo no campo. Segundo elas:

[...] as precárias condições de funcionamento das escolas, a situação de pauperização das famílias, a precariedade de formação do professorado e a inoperância dos treinamentos põem em questão a intervenção efetuada ou pretendida, mas são os problemas de fundo, a dinâmica política, cultural e social é que determina as condições de existência e manutenção desse estado de coisas no dia-a-dia das escolas [...] a escola, nesse meio representa a única oportunidade de aprendizagem sistemática de bens universais, como o são a leitura, a escrita, a contagem básica e os conceitos científicos iniciais sobre a realidade. No entanto, observou-se que seu modo de operar impede o efetivo cumprimento daquilo que dela se poderia esperar; fornece, a duras penas, tão somente fragmentos de conhecimento que não podem ser considerados úteis nem para a vida no campo, nem para um possível projeto de vida urbano (GATTI e DAVIS, 1993, p. 148).

Os limites apontados se referiam ao fato de que não foram considerados os fatores que interferem e limitam a ação educativa no nordeste, além de não considerarem os professores reais nas propostas de formação. Esse estudo nos possibilita analisar melhor os limites na proposição do PRONERA sudeste do Pará.

Gatti e Davis (1993) fazem uma descrição da escola e seu contexto, que consideramos essencial para entender o contexto de origem da escolarização dos entrevistados. O quadro de precariedade da escola do nordeste e da formação dos seus professores se forjava no contexto das relações sociais, no bojo do coronelismo que imperava na região estudada. A precária formação dos professores era descrita como uma estrutura montada para favorecer as relações clientelistas e manter os favores políticos no campo.

[...] o poder público, aparentemente preocupado com a situação do meio rural e resolvido a promover sua melhoria, decide por destinar verbas para a área educacional [...], entretanto construíram escolas em terras de aliados políticos; forneceu-se transporte para a merenda escolar nos melhores moldes do clientelismo, treinara-se professores sem conhecer sua identidade e seu “saber fazer”, seu modo de pensar e de atuar na profissão, e ainda mais, com uma linguagem fora do seu alcance e de suas necessidades [...] Assim, como parece regra nessa realidade, as melhorias apregoadas pelos poderes públicos acabaram sendo prontamente desviadas para atender a outros interesses, gerando dividendos políticos importantes para os coronéis e ganhos marginais para a educação no meio rural (GATTI e DAVIS, 1993, p. 151).

A crítica que Gatti e Davis apresentam em relação às propostas de formação em semanas pedagógicas que não influenciavam na prática pedagógica dos professores, pois nestes modelos o professor era pensado abstratamente, desconsiderando as pessoas reais e os conhecimentos que possuíam; as dificuldades a serem superadas, refletindo assim nos resultados dos projetos.

As condições em que os professores trabalhavam, também foram consideradas no programa Edurural, o qual estava estruturado da seguinte forma:

a maioria das escolas são municipais [...] no entanto é preciso assinalar que boa proporção das escolas funciona na casa das professoras, apesar de uma diminuição significativa desse fato em alguns estados [...]. A matrícula atingiu 70% da população com idade entre sete a quatorze anos, havendo um crescimento só de 10% com o programa, as atividades principais das famílias eram a agricultura mas a maioria não detêm a propriedade da terra. As que têm as propriedades, em sua maioria são de 25% do módulo rural [...]. A maioria dos professores que atuam nessas escolas, tanto nas atendidas pelo programa Edurural, como por outras é contratada, tendo situação funcional precária. O salário mensal girava em torno de 50% do mínimo. O nível de escolaridade desses tende a ficar até a oitava série,

sendo alta a proporção de professores com nível até a quarta série, a experiência de magistério gira em torno de seis anos (GATTI e DAVIS, 1993, p. 145- 146).

Esse estudo é particularmente importante porque descreve, em alguns aspectos, a situação das escolas do nordeste na década de 1980, região de origem da maioria dos migrantes que vieram para a região sudeste do Pará. A situação das escolas no nordeste nos anos de 1970 a 1980 não se distanciará da realidade do sudeste do Pará, haja vista que é educação escolar que conheciam, a qual muitos dos seus pais não tiveram acesso, que os sujeitos desta pesquisa reproduzirão nas ocupações. Uma entrevistada descreve que ao assumir uma turma multisseriada no município de Eldorado, no atual PA Água Fria, além do desafio da docência, assumiu a responsabilidade pela construção da escola, porque a estrutura precária que havia não possibilitava o trabalho pedagógico:

[...] Naquela época, eu só com a quarta série para dar aula para alunos de primeira a quarta série. Foi muito difícil para mim, até porque eu... faltava também a questão do material didático para os alunos e eu me preocupava muito, foi muito difícil me manter num horário... me manter num horário para mim passar um conteúdo, sem um acompanhamento pedagógico[...] No decorrer desses quatro anos, a minha maior preocupação era, de fato como atuar como professora para mim não repetir muito o que eu vivi na minha vida, e como melhorar o quadro da escola; porque era uma casinha de pau-a-pique, com uma cobertura péssima, toda estragada [...] Era muito longe a distância da sede na época, e eu imaginava como eu ia contribuir para a comunidade para deixar uma escola no local, até porque eu me sentia responsável pela estrutura da escola, para contribuir, por mais que eu fosse uma pessoa leiga em vários aspectos, mas eu tinha a boa vontade, eu queria fazer alguma coisa [...] aí eu fui trabalhar, fazer tijolo mais o meu esposo, pra fazer o alicerce da escola [...] puxamos todo o material, construímos a escola, depois que a escola tava construída, eu entreguei na chave para uma irmã minha e eu não continuei mais como professora lá (entrevistada I, 45 anos).

Assim, comparar a escola rural descrita por Gatti e Davis (1993) e a escola rural nas ocupações se faz necessário. No trabalho de pesquisa, as autoras apontam a demanda por uma formação para melhorar o trabalho pedagógico da escola porque não compete aos professores a responsabilidade por estruturar as escolas. Nas ocupações de terra no sudeste do Pará tanto professores quanto pais assumiam essa tarefa, pois tinham consciência de que não podiam contar com o poder público, uma vez que eram considerados invasores, não eram reconhecidos como donos da terra, por isso não tinham o direito de reivindicar escolas.

Gatti e Davis na tentativa de compreender a organização da escola rural realizaram um estudo etnográfico, no qual analisam a dinâmica da sala de aula numa escola rural isolada.

Destacam nesse estudo de caso alguns aspectos que consideramos generalizáveis para as diversas áreas rurais do país. Os critérios utilizados para a escolha da escola estudada foram

[...] por apresentar características relevantes da educação rural nordestina: instalação precária, professora leiga, classe multisseriada (de primeira a quarta série) fatores estes importantes para ilustrar a prática pedagógica em situação adversa, e não obstante, relativamente freqüente na região estudada (GATTI e DAVIS, 1993, p. 76).

Apesar dos avanços que já ocorreram em muitas áreas de assentamento no sudeste do Pará, essa descrição nos ajuda a compreender de maneira mais coerente a situação da escola e da formação dos professores nessa região, posto que em muitos aspectos sejam semelhantes.

O trabalho docente nesta escola analisada por Gatti e Davis sofria restrições pelo fato de a formação das educadoras que nela atuavam ter sido realizada no exercício diário da docência, repetindo a sua experiência de alunas; e pelo isolamento físico da escola, que não permitia o compartilhar de experiência docente com outras professoras. Segundo elas: “o funcionamento geral da escola, e mesmo o trabalho pedagógico a ser realizado com os alunos, pautava-se prioritariamente pela experiência individual da docente, adquirida no mais das vezes em serviço.” (GATTI e DAVIS, 1993, p. 78). Isso produzia tanto efeitos negativos quanto positivos, segundo elas: “não existindo colegas para debater os problemas da sala de aulas, nem com quem se comparar, mesmo as orientações oficiais, pela distância, não auxiliavam na formação, mas também não tinha uma orientação e um controle do seu trabalho pedagógico” (GATTI e DAVIS, 1993, p. 78).

Uma das entrevistadas, ao fazer uma avaliação do seu trabalho, descrevendo sua atuação nas escolas rurais como professora leiga, apresenta-se como única responsável pelas deficiências que tinha. Depois, analisa que realizava o trabalho da forma como aprendeu, isto é, apenas reproduzia o que tinha no livro. Nesse período não havia questionamentos sobre esse modelo de ensino por isso afirma que não enxergava dificuldades em ser professora:

[...] até então eu confesso que quando eu trabalhei como professora do município de Conceição do Araguaia, eu posso classificar exatamente, professora o que eu era, e hoje o que o pessoal chama de professora era troço que coloca assim em animal ((risos)), eu acho que eu era bem isso, até porque foi esse o aprendizado que eu tive. A criança tinha que ficar sentada, a criança tinha que fazer o que a gente mandar, você tinha que escrever. Eu era tão inexperiente na época, na verdade não é nem ser tão inexperiente, é porque era assim mesmo que funcionava, eu recebi o livro didático, assim, com todas as perguntas, com todas as respostas, e eu transcrevia no

quadro, e os meninos escrevia no caderno, aí eu fazia um prova, dizia se ele passava ou não, então eu acho que exatamente por isso que eu não tive muita dificuldade naquela época para trabalhar com a turminha (entrevistada G, 42 anos).

No trabalho estritamente pedagógico há os reflexos da falta de formação e diálogo sobre a atividade docente, limites impostos aos professores leigos que atuavam isoladamente nas ocupações. Gatti e Davis (1993) apontam que a possibilidade de mudar esse quadro se daria somente a partir de soluções encontradas pelos sujeitos e da oferta de formação, que poderia significar alguma autonomia para essas professoras. Neste sentido, elas apresentaram algumas dimensões a serem recuperadas a fim de que a escola rural passasse a ser um espaço possível de aprendizagem:

constatou-se que a escola não atua dessa maneira por deliberada vontade de suas professoras ou por 'deficiência encontradas no alunos'. [...] fatores estruturais ocasionam um efeito específico sobre a trajetória escolar do aluno rural, na medida em que restringem o acesso à escolaridade, limitam sua permanência na escola e, sobretudo, determinam a qualidade da experiência real que tem lugar. [...] Isso implicaria não uma intervenção de natureza extrínseca, de caráter alienígena ao processo de existência local, mas uma atuação que criasse condições de superação a partir dos elementos que *in situ* podem provocar mudanças com a participação ativa dos interessados [...] É preciso [...] substituir o apadrinhamento por um processo criterioso de contratação docente; elaborar e implementar o estatuto do magistério; definir um plano efetivo de carreira; remunerar os professores de maneira compatível com a atividade profissional; garantir aos mesmos o usufruto de garantias trabalhistas e, sobretudo, investir na formação do professor, notadamente do leigo, a partir de pressupostos totalmente diversos dos adotados até aqui (GATTI e DAVIS, 1993, p. 148-148).

Todos os elementos da profissão dos professores apontados pelas autoras como essenciais à realização do trabalho docente, tais como: salário digno, emprego estável, plano de carreira, e formação inicial, não eram questões discutidas nas escolas onde os sujeitos desta pesquisa atuavam, enquanto os assentamentos ainda eram considerados áreas de ocupações.

Uma entrevistada ao falar do seu primeiro emprego como professora leiga, com quinze anos, após concluir a oitava série, e voltar para a área de ocupação, descreve que seu trabalho não era remunerado porque era considerado uma “ajuda” aos pais para que as crianças não fossem prejudicadas, pois na época ela a pessoa que tinha a maior escolaridade na localidade, a 8ª série. Seu trabalho de alfabetização consistia em utilizar os instrumentos pedagógicos da escola tradicional que conhecia: o ABC para aprender as letras e a cartilha para ler os textos. Excluía da sua metodologia os castigos físicos, comuns em décadas

passadas na estrutura pedagógica da escola tradicional, porque era um aspecto que repugnava na sua experiência de aluna.

Era a primeira vez, porque numa época eu alfabetizei, alfabetizei não, ensinei algumas letrinhas quando meu pai me tirou daqui, e eu fui para o campo de novo, para lá. Então eles pediram lá, para o pai, para mim, como eu já tinha, já sabia mais um pouquinho, de tá alfabetizando os meninos, mas daquela maneira grosseira mesmo, do ABC. Não com aquelas crueldades que a moça que começou comigo fez, da palmatória, que eu tinha muita raiva, e eu acho que jamais eu ia ser uma professora daquele tipo. Aí eu alfabetizei algumas criança lá, mas nada que [...] Tinha 15 anos, o negócio do ABC mesmo, que os pais queria que as crianças aprendesse o ABC, a Tabuada, e o negócio de uma Cartilha lá. Aí foi a primeira vez, era lá em casa mesmo. Aí meu pai mandou arrumar a sala da frente, ajeitaram lá, aí tudo animado! Mas que negócio de remuneração! Era só para ensinar mesmo, que os pais queria que eles pelo menos aprendesse o ABC, tinha que aprender pelo menos o ABC (entrevistada F, 50 anos).

Esses instrumentos pedagógicos, aliados a um ensino passivo e centrado na memorização, resultavam da sua formação escolar. Gatti e Davis (1993), ao fazer a análise de uma sala de aula no interior do Piauí, no início da década de 1980, descrevem que a relação que a professora mantinha com o conhecimento era de algo que não poderia ser modificado, reelaborado, apenas transmitido pelo exercício repetitivo do ritual escolar:

[...] a característica mais marcante da sala de aula do Bom Jardim é a relação cristalizada que professora e alunos mantêm ante o conhecimento. O saber escolar é encarado como algo pronto e acabado, alheio àqueles que pretendem dele se apropriar. Essa concepção de conhecimento determina, por sua vez, uma concepção de aprendizagem que se pauta, predominantemente, pela repetição. Pode-se pois, considerar que o processo de ensino-aprendizagem na escola rural transforma-se, “no vivido” da sala de aula, em mero ritual, em que ao invés de se introduzir elementos novos se faz uso de formas reiteradas, estereotipadas e mecânicas que cumprem um duplo papel: garantir a memorização dos conteúdos vinculados e ordenar o cotidiano escolar [...] (GATTI e DAVIS, 1993, p. 154).

A formação de professores é apresentada pelas autoras como central para questionar essa relação com o conhecimento, pois somente a partir deste instrumento, pode possibilitar alguma reflexão sobre seu fazer pedagógico. Não havia possibilidade de ser criado um outro tipo de escola na situação em que se encontrava o professorado.

Daí a necessidade de formação docente, pois só sua ação pode possibilitar mudanças na organização das aulas. [...] As professoras, vítimas de uma educação descompromissada, conseguida, no mais das vezes, na mesma escola em que lecionam, não apreendem a complexidade do processo de alfabetização, não compreendem os mesmos mecanismos de produção desses conhecimentos, por isso

é preciso repensar a formação e os treinamentos oferecidos às professoras (GATTI e DAVIS, 1993, p. 154.).

Muitos dos treinamentos que essas professoras recebiam também estimulavam uma postura passiva diante do conhecimento. Por isso, uma das sugestões apontadas por Gatti e Davis (1993), seria a oferta de formação, mas uma formação que instigasse a uma postura ativa dos professores diante ao conhecimento, que possibilitasse serem reconhecidos como profissionais:

O que estamos colocando apóia-se em um pressuposto central: o de que todo professor, na qualidade de professor, tem o direito de receber uma formação que lhe garanta legitimidade na profissão. Esta é, sem dúvida, uma condição essencial para que se possa adquirir consciência profissional, na medida em que, sem conhecimentos, não há como se definir professor. É necessário que se garanta uma nova relação com o conhecimento, em que este é encarado como algo em permanente elaboração por sujeitos ativos e participantes [...]. Isso se faz urgente quando se constata que 20% das professoras rurais cursaram apenas até a 4ª série, 20% até o ginásio e 22% o curso Logos II. Concluíram o pedagógico, portanto apenas 22% dos docentes investigadas. Notadamente para tais professores, adquirir conteúdos é condição imprescindível para se deixar de ser um docente de segunda categoria e para conquistar um tratamento idêntico ao recebido pelos titulares (GATTI e DAVIS, 1993, p.161).

O resultado do trabalho dos outros professores é questionado pelos entrevistados ao assumirem as salas de aula nas ocupações. Uma entrevistada afirma que o resultado do trabalho das outras professoras era um fracasso, uma vez que na turma que assumiu não encontrou leitores, apenas alunos que decoravam e que os níveis dos alunos não condiziam com a série que estavam cursando. Entretanto, como também era professora leiga, apesar da sua boa vontade, as limitações da sua própria formação não permitiram que o resultado do seu trabalho pudesse produzir melhorias significativas no aprendizado dos alunos:

eu me preocupava muito com uma forma, que a forma de eu ensinar tivesse um resultado para ele, que eu não fosse continuar a vida toda como outras professoras, aquela outra professora, que ficou na escola por um tempo, me entregou aluno de terceira série, que teve que voltar. Quando eu fiz um diagnóstico da turma, que eu entreguei para a secretaria apresentei a situação. Ela disse que não tinha a mínima condição desses meninos continuar na 3ª série, e voltou tudinho para a primeira série, porque não tinha condições, porque eles não sabia fazer o nome, não conhecia uma letra do alfabeto. Aí voltou os alunos para traz, assim para iniciar a primeira série, e a gente conseguiu, assim, no primeiro ano. E aí, o que acontece, eu me esforçava para passar uma metodologia que os meninos num continuasse com aquele método de decorar, porque os alunos só decorava texto, tinha dois alunos mais evoluído, eram três alunos mais evoluídos que no primeiro ano que eu assumi, esses tinham que continuar a quarta série [...] (entrevistada I, 45 anos).

Segundo Gatti e Davis (1993) as formações mensais na escola que elas pesquisaram eram realizadas pelo Órgão Municipal de Ensino (OME), responsável pelas escolas rurais. Nesses momentos formativos eram apenas repassadas as informações necessárias sobre o trabalho, não havia diálogo entre os participantes. O trabalho era realizado da forma que cada professora entendia ser a mais adequada. Assim, analisam que:

[...] os procedimentos, as formas de avaliação e os conteúdos a serem ministrados eram fornecidos em conjunto. A relativização das normas gerais recebidas para a atividade docente era feita de modo solitário pela professora rural. Naturalmente, diante da ausência de um estatuto do magistério e da fragilidade de suas posições, a falta de participação na definição das atividades a serem cumpridas em sala de aula raramente era questionada. [...] a fraca configuração institucional da escola rural isolada podia também ser encontrada na total falta de vigilância sobre o andamento de cada escola, não havia fiscalização burocrática ou técnica-pedagógica, seja por parte do OME [...] inexistindo parâmetros para sugerir modificações no trabalho docente, punições por faltas graves ou, o que era pior, incentivo para condutas eficientes [...] o reconhecimento social quando havia ficava a cargo da própria comunidade, ou era resultado da própria forma como a professora via o seu trabalho (GATTI e DAVIS, 1993, p.79).

Essa também é uma descrição possível para as escolas nas áreas de ocupação, na década de 1980-1990, da região do nosso estudo. Uma entrevistada relata que uma das suas preocupações como professora leiga consistia em como melhorar seu trabalho em sala de aula, uma vez que possuía pouca experiência na profissão. Na sua primeira experiência tinha dificuldades na preparação das aulas e a forma que encontrou para melhorar esse trabalho foi participar das Jornadas Pedagógicas na sede do município de Nova Ipixuna:

[...] aí eu fazia assim, como tinha as Jornadas, eu participava das Jornadas, mas como ouvinte, eles não aceitava que eu participava assim como funcionária, devido eu não ter magistério, não ser lotada... não era no meu nome que vinha o salário [...] então eu ficava lá assistindo, vendo as dicas que eles dava [...] (entrevistada B, 39 anos).

Dois entrevistados, ao descreverem seu trabalho como docentes, apontam algumas das situações descritas por Gatti e Davis (1993) no que se refere ao acompanhamento das suas atividades. O papel da supervisão escolar resumia-se no desempenho de atividades técnico-burocráticas, como verificar se os alunos tinham aulas. Um dos entrevistados afirma que trabalhava seguindo o prescrito no livro didático, assim também não encontrava dificuldade, porque ninguém questionava como organizava seu trabalho numa turma de

multissérie. Essa também era a situação de outra professora que nos apresenta sua dificuldade e a solução que encontrou ao atuar como leiga:

[...] Nesse caso do multissérie não tinha dificuldade porque a gente não tinha que criar nessa situação, como a experiência era pouca a gente fazia o que tava no livro didático, dava o livro para os alunos, fazia leitura, fazia atividade e não tinha acompanhamento, não tinha coordenador, tinha apenas o supervisor que vinha na escola só para vê se a gente tava dando aula ou não, e trazer o material, vê se tinha merenda na escola, só, o acompanhamento pedagógico não tinha (entrevistado D, 27 anos).

Eu tinha dificuldade em planejar, assim, porque eu não tinha experiência, né, em sala de aula, aí eu ficava pensando como é que eu vou planejar, né, para esses alunos? [...] aí eu fazia um planejamento, um planejamento assim bem simples que eu hoje, eu fazia assim, só um objetivo, e mais olhando nos livros e desenvolvia uma metodologia. [...] Eu lembro que eu seguia muito os livros, eu era... o livro era o meu bastão... assim, eu segui muito [...] (entrevistada B, 39 anos).

Apenas o contato com outros professores poderia possibilitar a comparação da prática pedagógica. Na maioria dos treinamentos descritos nos projetos e campanhas de alfabetização, em salas de aula nas áreas rurais, as exigências reduziam-se a mera transmissão do conteúdo. Não havia como questionar esse tipo de escola, haja vista ser essa a escola que os educadores conheciam e que estava afinada com a formação que receberam.

Gatti e Davis (1993) propõem na década de 1980 alguns elementos de um outro tipo de formação, que fora incorporada ao tipo de formação proposta pelo PRONERA Sudeste do Pará, na qual descrevem que a participação e o debate sobre as situações vivenciadas pelas professoras poderiam contribuir para modificar essa estrutura pedagógica.

Para evitar a cristalização dos conteúdos é necessário, também, que os treinamentos representem instâncias formativas do professorado com sentido participativo: é preciso fazer que as participantes relatem suas experiências, confrontando-as com as das demais. É necessário que se evite a memorização de definições [...] comparando, analisando, fazendo perguntas, solucionando problemas, criando, enfim, participação genuína e cooperativa em torno do conhecimento. [...] Acredita-se, assim, que se as professoras rurais puderem vivenciar, ao longo dos treinamentos, uma relação específica com o conhecimento – sendo ativas em sua construção – talvez seja possível que essa vivência se transfira para suas salas de aula, beneficiando seus alunos. Isso representa fazer dos treinamentos espaços nos quais o saber escolar é encarado de forma contextualizada [...] os treinamentos deveriam, ainda, envolver discussões que, partindo das próprias experiências das professoras, acabassem por delinear maneiras eficientes de organizar o tempo disponível e os meios materiais [...] condições essenciais para se desenvolva uma atividade pedagógica produtiva (GATTI e DAVIS, 1993, p. 159-160).

Em grande parte das campanhas realizadas para “acabar com o analfabetismo” os professores leigos foram chamados para essa tarefa e, mesmo sem possibilitar com isso uma formação que lhes habilitasse a exercer o magistério, foram a esses professores creditados os fracassos da quase maioria dessas campanhas. O número dos que não tiveram acesso a escolas só cresceu no Brasil até a década de 1990. O número de agricultores não letrados nas áreas de assentamento era expressivo, apontado em todos os censos da reforma agrária. Por isso o PRONERA também traz na estrutura de sua proposta inicial diminuir os índices de analfabetismo com a mesma fórmula das campanhas. E vai sendo direcionando para a formação dos professores por considerar um ponto de estrangulamento de todas as campanhas que o precederam.

Entender a formação dos professores que atuaram no sudeste do Pará, nos projetos PRONERA, não é possível apenas a partir da história oficial da formação de professores no Brasil, haja vista estes professores não terem sido “normalistas”. Tratamos aqui exatamente daqueles que se fizeram professores à margem do sistema, sem nenhum ou com vínculo precário com o Estado; que atuavam em escolas de estruturas precárias, nem sempre parecidas com o modelo que conhecemos de escola; com pouquíssima remuneração pelo trabalho, mesmo assim atendendo a todos que necessitavam da escola - talvez por isso a constante das classes multisseriadas em áreas rurais- e deixando de atender a população local quando se igualavam professores e alunos, devido a pouca formação escolar daquele.

A responsabilidade de oferecer o ensino médio normal, antigo segundo grau, ou mesmo o magistério, é do governo estadual. O curso de magistério, atual ensino médio normal era o que profissionalizava professores no Brasil, ficando a cargo do governo federal apenas os cursos superiores. Os assentamentos no sudeste do Pará sofreram pouca influência do poder municipal na organização das escolas. Aliás, o poder público municipal só agia por uma pressão das famílias que morando nessas áreas requeriam a contratação do professor.

3.3 DÉCADAS DE 1980-1990: OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SUDESTE DO PARÁ

A falta de formação dos professores foi considerada, pelas instâncias oficiais, um dos elementos que impedia o avanço da escolarização no Brasil, tanto no campo quanto na cidade. Por isso passou a ser enfrentada nacionalmente por via de programas de formação, a partir da década de 1970.

Deste ponto em diante apresentaremos dois programas de formação de professores que ocorreram no Pará, os quais não responderam à demanda de formação dos professores das áreas rurais, mas conseguiram melhorar os quadros dos municípios e possibilitaram a muitos professores o acesso a universidade. Analisamos em qual contexto foram criados e como foram organizados esses programas.

O LOGOS II, de nível nacional, funcionou em regime supletivo, no qual os professores estudavam em módulos e participavam de encontros presenciais e tinha como objetivo oferecer escolaridade aos professores leigos que estavam em exercício em escolas do campo ou da cidade. O Projeto Gavião, realizado a nível estadual, apresentava os mesmos objetivos que o LOGOS II e estava organizado em dois subprojetos: o Gavião I, que ofereceu escolaridade de quinta a oitava série, e o Gavião II, que abarcava o curso de magistério.

As informações encontradas sobre o LOGOS II foram retiradas de Rodrigues, Pereira e Dantas (1995) os quais analisam a criação do projeto na região sudeste do Pará, e em Tesser e Jimenez (1993), que analisaram a criação do LOGOS II no Ceará, numa produção do grupo de pesquisa sobre a professora leiga na Universidade Federal daquele estado (UFC).

Segundo Tesser e Jimenez (1993) no período entre 1970-1990 através de um convênio entre o Ministério da Educação (MEC) e os estados brasileiros, foram criados e executados os projetos LOGOS I e II, com o objetivo de melhorar os níveis de escolarização dos professores no Brasil. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) da década de 1970 apontavam que o Brasil tinha mais de 200 milhões de professores leigos, tendo em vista esse número expressivo, os projetos objetivaram, a curto prazo, modificar esse quadro a partir da oferta de cursos supletivos. Segundo as autoras:

Com a implantação da Lei 5.691/71, tornou-se urgente para os planejamentos educacionais do país a habilitação das professoras “leigas” estimadas naquele momento entre 150 a 200 milhões em todo o território nacional. Tentou-se então um programa de ação supletiva de 1º grau, através de uma tecnologia de treinamento que, dentro do espírito eficientista da época, garantisse a qualificação desses professores em um mínimo de tempo, porém também com um mínimo de perda para o sistema. Isto é, sem que fosse preciso retirar o professor de sua sala de aula. (TESSER e JIMENEZ, 1993, p. 244)

O projeto LOGOS I tinha como objetivo oferecer o ensino fundamental e foi desenvolvido apenas em poucos estados, como experiência piloto. Segundo elas, “esse modelo de treinamento à distância, individualizado e modularizado, foi aplicado em 1.900 professores dos estados da Paraíba e Piauí, dos então territórios de Rondônia e Roraima” (TESSER e JIMENEZ, op. cit.). Após os resultados do primeiro projeto, e de uma avaliação positiva pelos executores do programa, foi criado o LOGOS II, que tinha como objetivo ofertar formação dos professores em nível de segundo grau, também através do curso supletivo. As referidas autoras descrevem a forma como estava estruturado esse projeto:

O projeto Logos II tem como objetivo habilitar professores em nível do 2º grau para lecionar até a quarta série do 1º grau. Tem caráter de suplência do 2º grau contendo assim uma parte de formação geral correspondente aos conteúdos acadêmicos de 2º grau (e, no caso de português, matemática, história, geografia e ciências, conteúdos também do 1º grau) e uma parte profissionalizante, compreendendo disciplinas teóricas e práticas relativas à formação pedagógica, ou formação para a docência. O currículo do Logos é composto por 31 disciplinas, sendo 12 relativas à parte de formação geral e 19 que respondem pela formação pedagógica. Esse conteúdo é organizado em 205 módulos apresentados de acordo com os princípios da instrução programada. O ensino é individualizado e à distância, aspectos esses quebrados apenas periodicamente por atividades de caráter coletivo, ou seja, as sessões de microensino e os Encontros Pedagógicos [...] A matriz teórica do curso é o behaviorismo, corrente de pensamento representada, por excelência, por Skinner e que está na base do tecnicismo estreito que marcou profundamente a educação brasileira na década passada (1970) [...] (TESSER e JIMENEZ, 1993, p. 243).

As autoras ao fazer uma avaliação deste projeto buscam analisar, a partir dos instrumentos que compõem o LOGOS II, os conteúdos dos módulos de ensino, os encontros pedagógicos e as microaulas. Após descreverem cada um destes instrumentos fazem muitas críticas ao programa, afirmando que se o objetivo deste era promover a escolarização e seu maior público eram professoras das áreas rurais, os conteúdos não se adequavam ao público, os encontros não discutiam suas atividades docentes, nem consideravam suas experiências e dificuldades em sala de aula e as microaulas eram mais simulações do que uma tentativa de melhorar os problemas existentes.

Não se trata de opor o urbano ao rural defendendo uma regionalização estreita como critério de organização curricular. Trata-se sim, de exigir de um programa de formação da professora da zona rural que este propicie uma visão clara e objetiva da realidade social, particularmente aquela em que se insere o homem do campo, algo que o Logos II e suas ilustrações decalcadas de uma experiência social infinitamente longe da vida e do trabalho rural não se preocupam em cumprir (TESSER e JIMENEZ, 1993 p. 247).

Neste programa os encontros pedagógicos que as autoras observaram limitavam-se a ações como comemoração de datas cívicas e orientações de como deveria ser a postura de professor. Estes momentos, que na avaliação das autoras, deveriam ser os mais ricos em discussão, já que eram os únicos momentos coletivos, posto que o ensino fosse a distância, entretanto eram conduzidos de uma forma que estreitava ainda mais o projeto:

Os encontros limitam-se a cerca de quatro horas, durante as quais as atividades realizadas são [...] leitura e análise de um texto, recreação com jogos infantis e apresentação de um módulo do curso com aula de cursista e discussão coletiva sobre o desempenho da aula ministrada [...] em raríssimas vezes a discussão se dá em torno de questões relevantes para as professoras (TESSER E JIMENEZ, 1993, p. 249).

A formação foi direcionada para a parte pedagógica, mas apenas artificializaram o cotidiano pedagógico através das aulas de microensino. Dessa forma, outra crítica que essas autoras fazem é que apesar de possibilitar a conclusão do Ensino médio, dando acesso ao diploma que autorizaria o público atendido a ser reconhecido como professor, legalizando a situação daquelas que atuavam em sala de aula, a formação pelo LOGOS II não permitia às participantes compreender como se dá a produção do conhecimento, levando mais à memorização e à repetição do que à possibilidade de emancipação enquanto ser humano, não modificando substancialmente a formação do ensino tradicional que perpassava seu trabalho pedagógico cotidiano. (TESSER e JIMENEZ, 1993)

No Pará o Projeto LOGOS II foi aprovado em 1985. Em Marabá teve a duração de seis anos. Foram formados cento e dez professores da rede municipal e estadual de ensino. Rodrigues, Pereira e Dantas (1995) descrevem que. “em face da grande carência de cursos que atendesse principalmente a clientela da zona rural e das regiões circunvizinhas, foi implantado em Marabá no ano de 1984, o Projeto LOGOS II com o intuito de habilitar a nível de Magistério os professores regentes do município e do Estado” (TESSER e JIMENEZ, 1993, p. 40).

Segundo as autoras, esse curso passou por momentos de descrédito da população, uma vez que durante a primeira turma não tinha uma estrutura própria e era chamado de “MOBRAL das professoras”. O curso foi extinto em 1990 e “muitos professores que cursaram o Projeto LOGOS II, ainda atuam na área [...] a maioria continuaram seus estudos e alguns ingressaram no curso superior” (TESSER e JIMENEZ, 1993, p. 42). Apesar desse objetivo de atender a clientela do campo, devido o grande número de professores leigos nas

idades da região sudeste do Pará, esse curso conseguiu abranger muito pouco da demanda, principalmente os que estavam mais distantes das cidades.

A única entrevistada que ao entrar no PRONERA sudeste do Pará possuía o ensino médio, pois atuava em sala de aula numa localidade próxima a Marabá o que lhe permitiu cursar a Educação Geral- que não era Magistério- no Núcleo de Ensino Supletivo (NAES) em módulos, não teve acesso ao LOGOS II e continuou como professora leiga:

Nesse treze anos no campo, surgiu uma oportunidade de um curso que era pelo NAES [...] que a gente pegava o material e fazia as provas em casas, naquele tempo, a gente chamava Educação Geral, e eu tinha aquela ansiedade, de fazer. Que falava o 2º Grau ... quem fazia o 2º Grau, Ave Maria, tava em todas! né, tava bem! ah, tá formado! [...] Eu vinha em Marabá, pegava o material, aí ia para casa, estudar, e vinha fazer as provas, aí eliminava aquela disciplina, voltava de novo e fazia a outra. [...] Eles chamava Educação Geral, né, que era geral mesmo. Então aí eu consegui em um ano e oito meses [...] então assim, não foi uma boa coisa, como eu vi o PRONERA Magistério, diferente, muito diferente, mas me serviu, de qualquer maneira serviu. [...] Com eu terminar o ensino médio, aí melhorou o salário um pouco (entrevistada F, 50 anos).

No Pará, o Projeto Gavião foi realizado em convênio com o estado, municípios e o governo federal através da UFPA. Foi criado com o mesmo objetivo de melhorar o grau de escolarização dos professores que atuavam nas áreas rurais. Previa a formação em nível de ensino fundamental (Gavião I) e médio (magistério: habilitação para primeira a quarta séries). Sua organização previa a realização das aulas nos período de férias dos professores, ou seja, no início e no meio do ano, já que eles também estavam em exercício profissional no ano letivo regular das escolas. Segundo Rodrigues, Pereira e Dantas (1995, p. 42) “havendo ainda uma grande carência de cursos que habilitassem os professores atuantes na zona rural, e com a extinção do Projeto LOGOS II, a SEDUC em parceria com a UFPA implantou em diversos municípios o Projeto Gavião”.

Esse projeto foi idealizado no Núcleo de Educação de Castanhal (atual Campus Universitário de Castanhal) em encontros de educadores no ano de 1978. Criado oficialmente em 1980, só chegando a Marabá a partir de 1990 e posteriormente estendido para todo o Estado do Pará. Na região sudeste do Pará, nos primeiros convênios, as aulas eram realizadas em Marabá. A adesão das prefeituras municipais ao convênio, com o pagamento dos professores, possibilitou que o curso pudesse ser realizado na sede de cada município (OLIVEIRA e BELLA, 1995).

Uma das entrevistadas iniciou o Projeto Gavião I quando já morava no assentamento, mas não conseguiu concluir. Segunda ela:

No mesmo ano em que ocorreu o assassinato de Arnaldo, eu dava prosseguimento aos meus estudos, fazendo um curso pelo Projeto Gavião. Apesar de não lecionar mais, eu queria pelo menos concluir o ensino fundamental. Não foi possível continuar. Vários fatores contribuíram para que eu não continuasse o curso, entre eles, o nascimento de meu filho em 11 de novembro de 1993. Ele não era uma criança saudável e por isso tive que cuidar dele (memorial da entrevista I).

Destacamos a importância que esses projetos tiveram para melhorar os graus de formação dos professores leigos nessa região, pois foi a partir deles que inúmeros professores conseguiram acesso a um curso superior. A crítica que encontramos a esse projeto refere-se particularmente à forma como estava estruturado seu currículo, que não continha elementos da realidade do campo. A mesma crítica já salientada para o projeto LOGOS, ambos sendo os poucos cursos de formação de professores que atendiam aos professores que atuavam no campo.

Oliveira e Bella (1995) e Haidar (1999) fazem a mesma crítica ao projeto Gavião que como um curso de formação de professores não fazia referências às classes multisseriadas, realidade das áreas rurais:

Até mesmo o Projeto Gavião, destinado a formar professores da zona rural, ignora a situação da multissérie. Os conflitos, as angústias, as dúvidas e até mesmo o sentimento de frustração, permeiam o cotidiano dos professores que vivem esta relação. Dessa forma os problemas que acompanham o cotidiano escolar não se fazem presentes nos currículos dos cursos de magistério, seja na modalidade oficial, seja na modalidade alternativa que afinal trabalham com formação de professores para as áreas rurais (HAIDAR, 1999, p. 10).

O Projeto Gavião deixa a desejar quanto a sua metodologia de ensino, pois ele segue o mesmo programa curricular do curso regular de 2ª grau, se o professor da zona rural vive uma realidade diferente dos professores da zona urbana, que é enfrentar a classe multisseriada, e passam por problemas maiores de estrutura [...] é preciso melhor preparar os professores que irão trabalhar em classes multisseriadas (OLIVEIRA E BELLA, 1995, p. 41).

Outra crítica apresentada por Oliveira e Bella (1995) é que apesar dos cursos serem propostos para os professores que atuavam no campo, devido a influências políticas, muitos professores que atuavam nas cidades assumiam as vagas. Segundo elas: “os professores da zona urbana podem concluir seu 2º grau no curso regular que existe no município. O projeto Gavião deve preocupar-se em escolarizar os professores das escolas rurais mais isoladas” (OLIVEIRA e BELLA, 1995, p. 41). Podemos concluir que apesar desses projetos a demanda por essa formação continuou.

Os professores que atuaram nas áreas de assentamento, segundo os entrevistados, foram os que conseguiram concluir o ensino fundamental e médio através do Projeto Gavião I e II:

Eu fiz no próprio PA e fiz o fundamental no PRONERA. Primeira a quarta no PA também. A sala era multisseriado, os professores tavam cursando na época aquele curso do Gavião, todos os professores estavam cursando aquele curso do Gavião, de antigamente, magistério (entrevistado E, 27 anos).

Meus professores só tinha a quarta série e dava aula até a quarta série, tinha duas que eram minhas primas que elas vinheram se formar tem dois anos, em Pedagogia, elas estudaram aquele o Gavião, estudaram o gavião e depois a Universidade pela UNAMA (Universidade da Amazônia) que era uma parceria entre o município e a universidade, aí elas concluíram (entrevistada B, 39 anos).

[...] No PA Tamboril, meu professor era o professor Romildo, ele tinha o ensino fundamental, ele tinha a 6ª série, e fazia o Gavião I, que era de quinta a oitava, aí depois ele fez o Gavião II, e formou pela Uva em Pedagogia (entrevistado C, 29 anos).

Esses cursos tiveram no Pará grande público por ser um estado constituído de diversas migrações estimuladas a partir de várias situações, dentre elas a implantação de grandes projetos de desenvolvimento. A necessidade de formação escolar conforme a demanda que se estabeleceu na região sudeste desse estado foi se ampliando a partir da década de 1970. Por serem criados os cursos regulares de ensino médio com habilitação em magistério nas cidades do sudeste do Pará e por seus custos financeiros às prefeituras, o projeto Gavião foi extinto. Assim, os professores em exercício nas áreas de assentamento não tiveram mais condições de obter escolaridade e aos foram substituídos pelos que conseguiram obter formação em nível médio, no curso de magistério, morando nas cidades.

3.4 A ESCOLA DOS ASSENTAMENTOS NA DÉCADA DE 1990

Na década de 1990 a escolarização na região norte ainda permanecia muito baixa quando comparada ao sul e sudeste do país. Várias experiências educativas foram

desenvolvidas no Pará³² através de projetos, como a criação da EFA e vários programas da Central Única dos Trabalhadores (CUT) como o Vento Norte, que envolvia a formação de filhos de agricultores em geral. Mas a formação dos professores nessas experiências se dava em serviço, em programas de capacitação organizados pelas entidades que propunham os projetos. Não descreveremos estes projetos que, apesar de terem implícita uma visão de formação de professores, não tinham essa temática como foco.

As organizações dos agricultores passam a responsabilizar o governo federal pela educação nas áreas de assentamentos, denunciando principalmente a não oferta do ensino fundamental, garantida como direito de todos pela Constituição de 1988³³. Esse direito é então reivindicado como uma política pública que garantisse a consolidação dos PA's pelo governo federal, sendo a União entendida como o principal responsável pela educação em áreas de assentamento (INTINI, 2004). Não havia uma reivindicação local para a EJA, esse debate estava sendo feito nacionalmente pelas organizações, mas nos assentamentos era para os filhos que os agricultores buscavam o acesso à escola.

Em muitos municípios os agricultores reivindicaram da prefeitura a responsabilidade em ofertar o ensino fundamental “para todos” como manda a lei. Essas reivindicações provocaram mudanças na organização da escola dos assentamentos. Uma dessas mudanças foi a demissão dos professores leigos a partir da realização de concursos públicos e a aprovação de professores com o ensino médio magistério ou a contratação apenas a partir deste nível de ensino, já que a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, definiu como formação mínima para o exercício do Magistério, ensino superior, aceitando a título precário, a formação no ensino médio normal (antigo magistério). Portanto, a maioria dos professores leigos foi dispensada, incluindo cinco dos entrevistados nesta pesquisa, que permaneceram sem formação nos assentamentos, portanto fora da estrutura educacional.

Na última década do século XX, a necessidade de formação inicial para os professores que assumiram as escolas de áreas de ocupação permaneceu. Essa ausência de formação inicial foi a razão de muitos professores serem excluídos das escolas a partir da promulgação da LDB 9394/96. Nessa lei, em vigor a partir de 1996, definiu-se que a formação de professores se daria no ensino médio na modalidade normal e no nível superior,

³² Dentre outras, MPA, Escola Cabana em Ferreira (2008); as experiências da CUT através da Escola Sindical Amazônia, cf. em Lima, A. (2001), etc.

³³ É necessário ressaltar que a política oficial de educação para o campo no Brasil era até pouco tempo inexistente, apenas algumas experiências foram desenvolvidas com a preocupação da educação de jovens e adultos; como a do grupo de Paulo Freire, em Pernambuco, e de alguns grupos religiosos na década de 60, que foram desmantelados pelo governo militar.

em cursos de licenciatura em Pedagogia. No artigo vinte e oito afirma que os sistemas de ensino são responsabilizados pelas adaptações necessárias para a escola rural. Porém, nada é especificado com relação à obrigação do Estado em promover essa formação inicial.

Para fazer valer essa lei, muitos professores de escolas rurais foram demitidos no Brasil. Nos assentamentos os professores leigos após anos de serviço e em alguns casos terem assumido a construção da escola, não puderam mais atuar como professores. Do grupo pesquisado, quatro descrevem essa situação:

[...] eu trabalhei pelo município [...] então noventa e sete, noventa e oito eu trabalhei como professor leigo em uma sala de multissérie, era numa escola que foi fundada, lá na própria terra do pai, e a comunidade me escolheu para mim ser o professor [...] Aí em 98, eu fui... a Secretaria Municipal de Marabá não aceitou mais professores leigos, que tinha o ensino fundamental, aí eu fui demitido (entrevistado C, 29 anos).

Eu já tinha trabalhado oito anos para o município como professora, mas como eu tinha só..., de primeira a sexta série, como eu não tinha formação, eu fui demitida, como eu estava sem fazer nada, a professora que eu tava lá me chamou para eu trabalhar ganhando a gratificação da merenda, e era isso que eu estava fazendo, né. [...] eu fui professora oito anos, aí de professora aí para merendeira, (risos) por falta de formação (entrevistada G, 42 anos).

[...] Foi em noventa, noventa, após treze anos de sala de aula [...] Voltei para a sala de aula novamente, e aí fiquei até a eleição de Nova Ipixuna, a outra eleição, aí o N. foi eleito, e aí veio tudo, a Z. foi assumir a Secretaria de Educação, e para que não fosse injusta ou desobedecesse a lei, tem lá na lei que quem não tinha magistério não poderia ficar na sala de aula [...] (entrevistada F, 50 anos).

Na década de 1990, há uma ampliação do atendimento de níveis de escolaridade com a oferta de todo o ensino fundamental (quinta a oitava série) nos assentamentos. O ensino médio ainda é uma realidade distante. O ensino modular³⁴ foi uma das formas criadas pelo Estado para ofertar esse nível de ensino organizado a partir de áreas ou pólos e mantendo algumas salas de aulas para atender os estudantes de nível médio.

³⁴ Neste tipo de oferta de ensino os estudantes são reunidos em escolas centrais chamadas de pólos, onde são ministradas disciplinas por módulos com um professor que não tem nenhum vínculo com a localidade. Entretanto, esse modelo de ensino tem sofrido inúmeras críticas por não atender as necessidades dos estudantes, não ter um currículo voltado para a realidade dos assentamentos, pelo fato de os professores virem de outras realidades, na maioria das vezes, da capital do estado e pelo pouco contato que matem com os estudantes. Além disso, muitas vezes esses professores não cumprem a carga horária mínima das disciplinas exigida oficialmente. Mesmo sendo considerado deficiente, muitos jovens não têm acesso nem a este tipo de ensino médio devido a distância das áreas onde moram ao local em que funciona a sala de aula.

Em estudos sobre a educação na Amazônia paraense, Hage e Almeida (2008) apresentam dados de pesquisa realizada no biênio 2005-2006, na qual confirmam a precária estrutura da escola rural. Em 87% dos assentamentos onde existe o ensino fundamental (1ª a 8ª série) esse ainda é o nível a que mais agricultores têm acesso, 21% dos agricultores, sendo que apenas um terço está no segundo seguimento, apresentando um funil em que apenas 2% da população tem acesso ao ensino médio.

Medeiros e Ribeiro (2008) apresentam a grande demanda por educação nas áreas rurais do sudeste paraense em todos os níveis e modalidades de ensino, destacando dentre eles o ensino médio e a EJA, posto que:

existem 266 unidades de atendimento escolar, mantidas quase em sua totalidade pelo poder público,[que] ofertam na maioria das vezes apenas o ensino fundamental e seu quadro de profissionais mora no centro urbano, sede do município. Essas unidades atendem a 18.658 crianças e jovens, distribuídos entre o ensino fundamental (primeira a oitava) e EJA (primeira a quarta etapas) e apenas 503 jovens no ensino médio de um total de 200 mil assentados em idade escolar (MEDEIROS e RIBEIRO, 2008, p.1).

Percebe-se nessas leituras que as experiências educacionais que ocorreram no campo brasileiro foram desenvolvidas, de forma geral, por leigos. Com a criação das escolas rurais, historicamente o cargo de professor foi um cargo de confiança dos políticos locais obtido, muitas vezes, a partir de um apadrinhamento político, em algumas regiões. A contratação se dava a título precário porque não havia um interesse político e nunca houve preocupação do Estado em garantir a formação inicial dos professores das áreas rurais, no sentido de possibilitar um vínculo efetivo de trabalho.

O isolamento do trabalho, a atuação nas classes multisseriadas, além da pouca formação, forma o quadro da ineficiência da escola rural em escolarizar, mas mostra sua eficiência em conformar e manter os agricultores na condição de analfabetos. Aconteciam formações e treinamentos em todos os programas de educação rural e praticamente em todas as campanhas de alfabetização de adultos, no modelo de “semanas pedagógicas”. A ampliação da demanda por educação e por professores com formação se dará apenas no final do século XX e esse cargo passa a ser assumido por meio de concurso público, mas essa mudança não incluiu necessariamente os que já vinham atuando nesse quadro.

Podemos concluir que dos agricultores que foram selecionados para atuar como professores nos projetos PRONERA sudeste do Pará tiveram sua escolarização construída

entre o assentamento, onde seus pais conseguiram um lote através da ocupação das áreas de terra, e passagens pelas cidades da região em virtude das migrações da família. Os mais jovens conseguiram cursar de quinta a oitava séries nos assentamentos, nas escolas que as famílias construíram e reivindicaram para os filhos terem acesso à escolarização. Mas a escola que reivindicaram era para seus filhos, para si, já consideravam a condição de não-letrado como um destino irrevogável. Percebemos ainda, que esses agricultores são resultado de uma contínua produção de analfabetos nas regiões de origem onde a escola não era acessível para eles, e quando era consistia apenas no acesso ao conhecimento mais elementar de leitura e escrita.

As campanhas de alfabetização de massa no Brasil não produziram resultados eficientes no que diz respeito a alfabetizar os que eram atendidos por elas. Outro fator importante a destacar é que após as campanhas os agricultores regrediam à mesma condição de não-letrados, por não utilizarem os conhecimentos que eram trabalhados nas escolas rurais onde funcionavam os programas de alfabetização em massa. (PAIVA, 1987; SCOCUGLIA, 1993). Apenas a concepção da Educação popular, produzida nas décadas de 1960, tinha uma proposta diferenciada do que se tinha produzido sobre educação no Brasil, após as experiências iniciais. A ditadura militar, todavia, proibiu a divulgação dessas idéias, consideradas subversivas. As leituras referentes a essa proposta ficaram restritas às universidades, ou seja, em geral os professores que atuavam nas escolas rurais não tiveram acesso a essa concepção de educação, após esse período. O trabalho de leigos responsáveis pela escolarização nos assentamentos, mesmo com uma precária formação, foi uma solução encontrada para que os agricultores, nessa região, não ficassem completamente distantes da escola.

Os agricultores com maior escolaridade, que assumiram a tarefa de educar como professores leigos, não tiveram acesso aos poucos cursos de formação que foram ofertados pelo poder público nessa região, como o LOGOS II e o Gavião. De modo que quando o poder público assumiu alguma responsabilidade por essa educação os manteve de fora da estrutura da escola. A concepção arraigada da escola tradicional, na qual o trabalho do professor se constituía na repetição e na memorização de conteúdos, permaneceu como o conhecimento escolar oferecido para esse grupo de agricultores.

Entendemos também que a necessidade de projetos como o PRONERA havia e ainda há em função tanto da necessidade de formação de professores quanto de alfabetização dos agricultores jovens e adultos. Nos projetos estava proposto desenvolver um processo de

alfabetização baseado nos princípios da Educação Popular, acrescido de novos elementos no currículo, como a inserção da história de vida dos professores e o processo de criação dos assentamentos, por se acreditar que isto auxiliaria na construção do projeto de reforma agrária para essa região. Entretanto, desconheciam-se as efetivas necessidades de formação do grupo, a realidade da escola e dos assentamentos onde se propunha trabalhar e as crenças que a população desses lugares tinha acerca da escola.

Nesse sentido é necessário entender o processo de formação dos educadores que cursaram o PRONERA sudeste do Pará considerando que sua formação inicial, mesmo que precária, se deu a partir da lógica da educação rural. Formação esta que se confrontou com a vivência no PRONERA, a qual lhes exigiu uma atividade docente que tinha como parâmetro outra concepção de educação. É essencial analisarmos quais as implicações disso para a construção da formação dos que vivenciaram esta experiência. Suas crenças sobre a escola, a relação entre ensino-aprendizagem, a visão sobre o papel docente apreendida na sua formação anterior e o que conheciam sobre a escola rural. A sua atuação e sua formação no PRONERA, em certa medida, se dá em conflito com essas visões que influenciaram sua atuação no PRONERA Sudeste do Pará.

Os princípios que norteavam os projetos PRONERA não eram necessariamente os conhecidos por aqueles que se responsabilizavam pelas salas de aula da EJA nos assentamentos. A própria EJA era desconhecida para os que foram selecionados como “monitores” do PRONERA. Compreender essa formação, entender como efetivamente esses agricultores interagiram nesses projetos, resistindo a algumas exigências na sua atuação e aceitando os aspectos que consideravam relevantes, é a temática que trataremos no próximo capítulo.

4. ENTRE SER PROFESSOR (A) E SER ESTUDANTE NO PRONERA SUDESTE DO PARÁ: DILEMAS E CRISES ENTRE CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO.

Neste capítulo discutiremos a vivência da formação no PRONERA a partir do grupo que se constituiu em torno dessa experiência. Metade do grupo pesquisado já havia atuado como professores leigos nas áreas de assentamento onde moravam. O restante do grupo havia vivido experiências de estudante da escola rural e urbana. As concepções de educação que tinham, antes de iniciar o projeto, se confrontavam com as exigências nos projetos PRONERA sudeste do Pará. A formação que vivenciaram provocou crises, pois vários aspectos que compreendiam da prática escolar eram questionados. Interessou-nos saber a percepção dos entrevistados quanto a esses confrontos e crises.

O histórico das campanhas de alfabetização no Brasil no século passado aponta como limites principais que justificaram os fracassos desses projetos o fato de terem sido assumidos por professores leigos, isto é, sem a formação adequada. Contudo, se esse foi considerado um limite em todas as campanhas que mencionamos no item anterior e na estrutura da própria escola rural, há de se esperar que este fosse um dos aspectos que fosse resolvido a partir de cursos dentro da estrutura educacional de formação proposta pelo estado.

Verificamos, porém, que foram propostos poucos projetos de formação de professores. Para aqueles que atuavam no campo, os cursos realizados tinham como objetivo mais certificar os professores, para diminuir os números de professores leigos no Brasil, do que realmente propor cursos preocupados com sua formação. Essas são críticas já realizadas por autores que analisaram esses projetos, descritas no segundo capítulo deste trabalho.

A criação do PRONERA do sudeste do Pará se apóia no mesmo princípio das outras campanhas, qual seja o de diminuir os índices de analfabetismo via Educação de Jovens e Adultos, mas também esbarra no mesmo limite: do trabalho com o professor leigo. Por isso ao longo desses dez anos os projetos PRONERA desenvolvidos foram direcionados para a formação de professores específica para o campo. É nesse sentido que propomos investigar que os resultados/efeitos dessa formação para os que vivenciaram a proposta pedagógica dos projetos.

Neste capítulo analisaremos as experiências dos sujeitos da pesquisa nos momentos iniciais do Projeto PRONERA, em 1999, como discentes na escolarização em nível do ensino fundamental e médio normal, bem como das suas experiências como docentes em sala de

aula no PRONERA – nas oficinas de preparação para o trabalho com a EJA. Nosso objetivo é discutir esses projetos a partir das vivências e lembranças dos “monitores”, confrontando-as com os debates teóricos sobre formação e as avaliações dos professores da UFPA que coordenaram esses cursos, expressas em textos produzidos sobre os Projetos. Estamos entendendo a formação dos projetos PRONERA sudeste do Pará como um único processo vivenciado tanto na experiência de sala de aula, enquanto estudante e na preparação para atuar como educadores nos assentamentos, procurando apreender como essa formação remete a momentos de escolarização anteriores ao PRONERA.

No conteúdo das falas dos entrevistados não há uma separação entre os momentos da escolarização, das experiências na sala de aula, das oficinas de planejamento e preparação para as aulas dos vários projetos de EJA (2000, 2002, 2004-2006). Quando falam da formação às vezes se referem aos momentos em foram selecionados, às oficinas; outras vezes descrevem situações de sala de aula enquanto discentes, uma vez que mesmo durante os períodos de escolarização em Marabá, afirmam ter havido uma preparação para a sala de aula. Mas destacam com muita ênfase os momentos iniciais, nos quais consideram que tiveram mais crises em relação à concepção de educação proposta nos projetos PRONERA.

Entender a formação como o entrelaçamento de vários momentos formativos é não simplificá-la em um único momento oferecido num curso. Num estudo sobre formação de professores no Brasil, Nilda Alves (1998), afirma que, durante muito tempo a idéia corrente sobre formação era de se educar para um futuro, dissociando o momento formativo da prática pedagógica. Esta autora discorda desse modelo afirmando que no decorrer de pesquisas sobre formação e no seu próprio trabalho enquanto formadora percebeu que a formação se dá a partir de quatro esferas, em momentos diferenciados para os profissionais do ensino, dentre eles o professor, “articuladas ou desarticuladas, e que constituem a formação dos profissionais de ensino: a da formação acadêmica, da ação governamental, da prática-pedagógica e da prática política.” (ALVES, N., 1998, p. 33). Alves, N. substitui os termos esferas por “contextos de formação”.

Não é mais possível se aceitar a idéia de que a formação de um profissional se dá exclusivamente, em cursos de formação (ela se dá em múltiplas esferas). Por outro lado, vai se percebendo que ao contrário de ser construído linear e hierarquizadamente, os conhecimentos teóricos e práticos – políticos, epistemológicos, pedagógicos, curriculares, didáticos e outros – necessários ao exercício docente são tecidos em redes (ALVES, N., 1998, p. 15).

Outra crítica que Alves, N. faz em relação a essa concepção de formação se refere ao fato de seguir um modelo que estava ligado a uma noção de processo fechado, acabado. A idéia corrente acerca da formação de professores era de que as pessoas entravam em cursos e no fim deste estudo estavam preparadas, formadas; idéias que estavam diretamente relacionadas com a noção de forma. Nessa concepção, após um período de estudo, no nível do ensino médio normal ou curso superior, nas licenciaturas, estaria formado um professor. Esta autora tece crítica no sentido de que formação de educadores que não pode ser concebida como adquirida nos cursos de reciclagem, de “treinamento” ou no próprio ensino médio normal ou superior, haja vista que a formação se dá tanto na esfera acadêmica, na experiência de vida de cada educador, quanto nas lutas das quais esse educador participa e pelas quais é formado. O momento de estudo mais teórico é apenas um dos espaços formativos, não o que define a formação. Para ela, teoria e prática não podem estar dissociadas. (ALVES, N., 1998, p. 16).

Ao estudar o que é considerado bom professor, Pimentel (1996) acrescenta às definições de Alves, N. (1998) que só é possível pensar a formação na sua ligação com a prática pedagógica. Segundo ela “minha atuação norteou-se sempre pela idéia de que a formação do professor se dá enquanto ensina” (PIMENTEL, 1996, p.16). As professoras leigas possuíam essa formação prática, mas não tinham acesso a outras esferas de formação, limitando sua atuação a reproduzir o que vivenciaram em suas práticas enquanto estudantes e à visão que possuíam das práticas de suas professoras. Pimentel (Ibidem) menciona em seu trabalho pesquisas desenvolvidas por estudantes da Universidade de Campinas (UNICAMP), na quais estes avaliam seus professores e identificam que há qualidades fundamentais para o exercício da vida profissional, que seriam: assumir responsabilidades, tomar iniciativas, ajuizar criticamente, comprometer-se socialmente (Ibidem, p.19).

Freire (2006) também contribui neste debate ao defender a idéia de que “ensinar não é transferir conhecimento”, rejeitando a concepção de que podemos passar por um momento de formação e depois “repassar” para outros o que conhecemos e de que há “momentos únicos” ou “lugares específicos” em que nos formamos. Segundo ele:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos- conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” o futuro objeto do meu ato formador. É preciso que, pelo contrário,

deste os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...] (FREIRE, 2006, p. 25) (grifos do autor).

A formação é, pois, entendida como um processo de socialização no qual todos são sujeitos. Os momentos formativos (sistematicamente projetados) exercem influências na constituição do sujeito enquanto pessoa, mas o que determina tal constituição é a possibilidade do sujeito se tornar professor dos próprios processos formativos por que passa. Para tanto, ele precisa refletir sobre a própria prática, não a tomando em si mesma, mas problematizando-a em relação ao mundo no qual se situa.

Na experiência do PRONERA se buscou articular a prática pedagógica e a formação em curso às práticas políticas nos movimento sindicais do campo e às experiências educacionais dos que atuaram no projeto. Para tornar mais clara a compreensão de nosso problema de pesquisa, apoiar-nos-emos nos conceitos de professor ao invés de educador, cuja compreensão em nosso estudo é a do sujeito que deveria atuar na função docente em sala de aula. Compreendemos que a experiência de formação participa da construção da identidade sócio-profissional, dependendo de como os sujeitos mobilizam sua experiência social na seleção dos elementos a serem apropriados, rejeitados ou transformados neste processo. O conceito de professor melhor descreve esta questão, pois estamos nos referindo a uma formação que os autorizava a atuar em sala de aula, não limitando sua atuação a esse espaço.

Optamos por analisar na formação no PRONERA sudeste do Pará a relação que construíram com a formação nos momentos iniciais do projeto, haja vista terem sido estes os momentos que marcaram esses entrevistados. Dizemos isto porque nos relatos, tanto dos que já tinham experiências como “leigos” quanto dos que tinham experiência apenas como estudantes na escola tradicional, é enfatizado o momento inicial do PRONERA como período de crise em relação ao modelo de escola e de professor que conheciam.

Trataremos das etapas da escolarização e as oficinas a partir da descrição que estes sujeitos fazem dos momentos em sala de aula, da relação que faziam entre o que estavam discutindo, aprendendo sobre a profissão docente; suas dificuldades pedagógicas, práticas nas áreas de assentamento; algumas reflexões sobre as questões pedagógicas como a metodologia, o planejamento e as questões da avaliação dos educandos em relação a alfabetização de adultos, questões centrais na formação docente. Tudo isso para analisarmos o que avançaram e quais os limites da sua atuação dentro desse processo formativo.

4.1 PRIMEIRAS IMPRESSÕES NO PRONERA: VOLTAR A SER ESTUDANTE A PARTIR DE OUTRA PERSPECTIVA DE ENSINO

As primeiras impressões que os entrevistados tiveram ao iniciar o primeiro projeto PRONERA em Marabá foram tão marcantes que se sobressaem entre as experiências que tiveram ao longo dos dez anos de vivência de formação. Muitos rememoraram esses momentos do início como um choque. Os comentários que tecem em relação ao momento inicial mostram sempre uma comparação com as experiências de educação que tiveram anteriormente, seja como estudantes (os mais jovens) ou como professores (os que já possuíam experiência de sala de aula).

A exigência da produção textual é uma das primeiras atividades que destacam como diferente do que estavam habituados a fazer nas escolas que conheciam. Quatro dos entrevistados afirmam que jamais haviam feito uma redação, ao se depararem com essa primeira exigência para serem avaliados na entrevista de seleção tiveram um grande choque. Uma das entrevistadas, que já tinha atuado como professora leiga, cobra-se por não saber escrever uma redação, culpando-se pelo que considerava ser falta de empenho e interesse seu, uma vez que quando atuava em sala de aula sempre pesquisava em livros didáticos e jamais havia se atentado para essa exigência.

É interessante perceber que mesmo no momento atual os sujeitos desta pesquisa não percebem que a concepção de escola era diferenciada, não havia como saber produzir um texto se o que era exigindo deles enquanto professores consistia na resolução de questões ou mesmo execução de atividades nas quais os estudantes apenas tinham de completar os nomes que faltavam. Organizar, planejar as idéias de acordo com uma temática, agrupá-las numa ordem que tivesse sentido, coerência e coesão foram elementos novos para esses professores. A redação foi feita em 1999, durante o período de seleção, e dez anos depois ainda é lembrada como um fato marcante.

nós fomos chamado para uma entrevista na universidade [...] e a gente chegou lá, depois da entrevista tinha que fazer uma redação, e eu muito leiga, fiquei preocupada como desenvolver, como fazer uma redação, tanto tempo que eu tinha ficado fora da sala de aula. No tempo que eu estudava nunca uma professora pediu uma redação, eu nunca tinha feito uma redação, nunca tinha feito uma redação sobre nada [...] aí eu fiquei pensando, como eu tinha tido um pouco de prática como professora, mesmo sem querer e sem poder porque eu não tinha estudo para isso

mas eu via nos livros (didáticos), mas eu nunca me dediquei, entendeu, alguma coisa que eu achava útil naqueles livros de primeira, segunda, terceira e quarta série, eu me dedicava, eu procurava uma pessoa para me orientar, eu tinha que sair para ter o domínio na sala, quando eu não tinha bem segurança [...] (entrevistada I, 45 anos).

Todos os entrevistados lembram-se desse início, pois muitos ficaram surpresos ao serem selecionados. Não fazia parte da concepção tradicional de escola a produção de texto e sim o estudo fragmentado, separado por disciplina, com questões a serem respondidas. Ao se comparar com os outros indicados do assentamento, quando a entrevistada “G” afirma que “ganhou da outra professora que tinha o magistério”, se percebe a crença de que a competência na produção escrita deveria ser uma exigência desse nível de ensino, o qual a entrevistada não tinha.

construção do texto era uma coisa que eu tinha muita dificuldade, que ainda hoje eu fico pensando assim, que quando eu vim fazer o teste classificatório para entrar, veio uma mulher que tinha magistério, e hoje eu fico pensando como é que foi que eu conseguir superar ela e ficar, porque eu era ruim para produzir texto, aí eu fico imaginando como é, como era o magistério dela, porque se eu ganhei dela, como é era o magistério dela (entrevistada G, 42 anos).

Essa exigência continuou na escolarização que iniciaram. Nos momentos em sala de aula, esse foi um dos primeiros desafios que tiveram e um dos primeiros processos de ensino-aprendizagem na formação do PRONERA. A atividade da reescrita do texto foi destacada na fala dos entrevistados, parecendo ter sido algo bastante novo para eles:

eu não tinha noção, de escrever redação, redigir texto... eu fazia uma redação, sem noção, sem uma organização. E nesse primeiro momento, né, foi passado muito essa questão de você trabalhar a redação, a estrutura de um texto juntamente com sua história de vida, e na época trabalhou com um texto de Morte e Vida Severino, e nesse texto, contou toda a história de vida da gente, nós tivemos que escrever toda a história de vida desorganizada, depois refizemos, tivemos que reescrever essa história de novo, tivemos que reescrever a história umas, umas três ou quatro vez, para chegar num produto final (entrevistado C, 29 anos).

Outro aspecto que destacam se refere às primeiras impressões sobre a exigência de se expressar oralmente na turma. O bom comportamento na escola tradicional estava relacionado à passividade, pouca expressão oral e à prática de resolução de tarefas propostas pelos professores com quem estudaram, choca-se com a concepção de bom comportamento nos primeiro anos do projeto PRONERA Sudeste do Pará, o qual tinha como exigência a

participação e expressão oral “na frente” da sala. Nesse momento inicial isso foi tão preocupante para os entrevistados, que muitos deles pensaram em desistir, pois achavam que não seriam capazes de superar a timidez ou se expor, descrevendo situações da vida pessoal em exposições para a turma, no trabalho a partir das histórias de vida.

Aí eu tive assim, foi tipo um choque muito grande nas primeiras aulas no PRONERA. Eu lembro demais, a S., que foi a primeira professora de português, foi lá no Morbach ((Colégio Municipal de Marabá)), ela pediu que todo mundo fizesse uma pequena história de vida de cada um, só que eu nunca imaginei que eu ia ter que ler na frente, aí, foi muito fácil eu dizer, todo mundo escreveu, e _Ah, meu Deus! Quando ela disse que todo mundo terminou, terminou, aí quando termina que vai ler na frente, foi uma sensação tão ruim que eu senti aquela hora, eu dei vontade de desistir do curso [...] Isso que eu me vi assim como, eu senti momentos que eu não iria ficar no curso, que eu acho que eu não ia conseguir, assim, tá colocando as coisas da vida assim, falando, daquelas coisas mesmo, da gente, da vida, de você tá sempre, sempre em círculo, trabalho em grupo, você ouve o colega, o colega conta, teve trabalho assim, de conversar com o colega, o colega te colocar, aí começou aquela relação de amizade com todo mundo, começou virando uma corrente mesmo [...] então o PRONERA começou e assim foi fazendo aquela mudança (entrevistada F, 50 anos).

Construção do texto era uma coisa que eu tinha muita dificuldade. Então, era uma coisa que eu tinha muitas dificuldades, de produzir texto, e de falar, só que das duas, para produzir texto eu era melhor do que para falar (entrevistada G, 42 anos).

Segundo os relatos o que se considerava bom comportamento nas escolas tradicionais porque passaram consistia em ficar quieto e obedecer a professora. Na escolarização do ensino fundamental no PRONERA, ao contrário, exigia-se a apresentação e exposição das idéias nos debates. Isso gerou uma crise para a entrevistada “A” diz que ter ficado muito tempo confusa, logo no início do curso, pois nas outras escolas rurais que estudou era considerada uma ótima aluna porque não falava nada e no PRONERA não alcançava boas notas exatamente porque tinha vergonha de se expressar: “me senti muito mal, não estava acostumada com a idéia de voltar para uma sala de aula”.

[...] sei que foi tantas coisas assim, coisas que foi nova, sabe, pra mim, porque quando eu estudava era só... era ter que ficar calado na sala e ganhar um dez... aí quando foi, quando nós viemos, aí tinha várias dinâmicas que tinha que falar, que tinha que contar a história de vida... e eu faltava era morrer do coração, porque eu não tinha coragem de falar, eu não fui acostumada a falar, então eu sentia bastante dificuldade (entrevistada A, 26 anos).

Outra situação lembrada das primeiras oficinas e das primeiras atividades em sala de aula era a organização da sala em círculo. Não se direcionar apenas para um professor, mas para todos os estudantes, ficando exposto também aos olhos de todos é outra situação descrita como incômoda. Uma entrevistada afirma que era muito diferente do que estava acostumada.

[...] Para mim foi um choque muito grande porque tudo foi diferente, quando eu cheguei lá eu vi logo as carteiras tudo em círculo, muita gente mas conseguiu fazer um círculo, meia lua, e teve gente que ficou assim, em fila, então assim, para mim o PRONERA, logo quando começou nessa condição (entrevistada F, 50 anos).

Outro aspecto que destacam é a metodologia utilizada no período da escolarização. Apresentam que os aspectos que se diferenciavam do que eles conheciam de escola eram: primeiro que não havia a exigência de uma prova; eram avaliados, mas esse momento não estava separado das atividades de ensino-aprendizagem, não havia uma quebra nas atividades para um momento específico de avaliação; segundo, os professores não utilizavam os livros didáticos, nem seguiam uma sequência em relação ao conteúdo e terceiro, o conteúdo que iniciou a formação foi a partir da temática: história de vida, no qual lembravam suas experiências de vida o que, naquele momento, não consideravam conteúdo escolar legítimo.

Reagrupamos esses três elementos para analisá-los melhor: a aula para eles estava pautada na observação do que prescrevia o livro didático; o ensino de um dado conteúdo programático e a aplicação de prova. Esse era o modelo que conheciam de organização de uma sala de aula. O PRONERA sudeste do Pará tinha uma organização diferenciada, a qual esses estudantes não entendiam a princípio.

[...] Olha, eu não sei nem te dizer assim, fazer uma comparação porque na verdade eu não me lembro do antes, da quinta série de antes que eu fiz, só sei que eu achei bem diferente e bem mais prático, a respeito do antes, primeiro, a coisa que apavorava todo mundo era uma famosa prova, que a gente num teve isso, a gente era avaliado de uma outra forma (entrevistada G, 42 anos).

Os professores eram bem dinâmicos, ninguém via assim professora tirar, utilizar livros: Ah, abram na página tal! (imita como um professora falando com os alunos), que eu ainda fui alfabetizada e educada assim, desse jeito (entrevistada B, 39 anos).

[...] Até o jeito dos professores trabalhar era bem diferente, porque lá a gente se prendia a estudar gramática, fonética, a matemática mesmo de expressão numérica, só a questão de...de conteúdo, quando a gente chegou aqui, tinha mais trabalho em grupo, a gente conversava mais, a gente assistiu bastante vídeos, eu lembro que a primeira coisa que a gente trabalhou foi Morte e Vida Severina [...] e teve assim uma

repercussão muito grande, porque foi diferente o que a gente tava estudando, preso mais aos conteúdos dos livros [...] (entrevistado D, 27 anos).

Uma entrevistada afirma que percebeu que esse projeto seria diferenciado do modelo de escola que conhecida já durante a entrevista de seleção, pois esperava que fosse tratado de conteúdos das disciplinas. Quando questionaram sobre como era sua vida lá no assentamento, o que fazia, teve muita dificuldade de falar, entendia que o saber importante era o escolar:

[...] Começou assim pela entrevista [...] aí já começou pela aquela entrevista e você, assim, tá nova no movimento aí você já começa tudo diferente, as coisa voltadas mesmo para o campo, tudo aquilo que eu fazia lá, o quê que eu fazia, quanto tempo tava envolvida, se eu era filiada no partido e tudo. Aí tá bem, falando da aula, foi tudo diferente, no momento mesmo, eu digo assim, eu me senti analfabeta, analfabeta, não, mas eu falei não tem nada... eu me sentir analfabeta, aquele momento parece que eu... aqueles certificados, aquelas coisas tudo que eu tive, não tinha a menor validade... Não, Maura, é difícil meu Deus... (se emociona e chora... paramos um pouco) [...] Por que eu ficava, esperava que era só, assim, sobre disciplina: o quê que eu sabia de substantivo, de plural, de singular, aquela coisa da gramática, da língua, na verdade, nada daquela coisa do ser humano, não, nunca imaginei [...] (entrevistada F, 50 anos).

A mesma entrevistada afirma que o momento de sala de aula, no qual a temática era a história de vida deles, não se configurou inicialmente como importante. Jamais tinha vivenciado a experiência de trabalhar sua própria história, admitindo ter chegado a pensar que não tinha história:

[...] Quando vai para a sala, a sala de aula da mesmo, mais ainda impactante, que é a tua história de vida mesmo, mas já começando a aprofundar tua história de vida, e aí eu fiz uma reflexão no momento, eu falei, é como se nós vivêssemos sem história, de tudo que aconteceu na vida da gente, não tem um marco não, é só tocar para frente, entra na sala, é conteúdo, e faz prova e faz tudo, só pelo certificado, pelo um diploma, visando ter uma formação por um salário melhor, não na formação principal que é a nossa como ser humano mesmo, de lidar, de viver na comunidade, de viver com as pessoas, entender a minha diferença, para mim me vê como pessoa de fato [...] Eu vivia; eu já falo pela turma, que é como se nós não tivesse história, porque o outro sistema nunca teve esse cuidado, nunca teve esse cuidado de saber [...] eu nunca imaginei que eu tivesse história, você não tem nem idéia (entrevistada F, 50 anos).

A partir destes aspectos destacados afirmam que começam a perceber que a intenção dessa formação não era só para escolarizar, mas para trabalhar outra compreensão de conhecimento e de ser humano. Isso questionava o modelo de escola a que eles estavam acostumados.

Os entrevistados destacam ter percebido que vivenciavam outra concepção de escola e formação. Uma entrevistada relembra que através de dinâmicas realizadas durante uma oficina de alfabetização eram estimulados a refletir sobre o trabalho em grupo. Após a conclusão da dinâmica, quando foi apresentado que um dos objetivos no trabalho em grupo é a contribuição de cada membro e a formação no PRONERA Sudeste do Pará tinha esse objetivo, se sentiu analfabeta porque não conseguiu fazer essa leitura. Destaca que o que pensou no momento era que o seu precisava ser o melhor trabalho porque sempre estudou em escolas que estimulavam a competição, como relembra na fala abaixo:

[...] O PRONERA, então quando chega na turma aquele dia: dez de dezembro assim, eu lembro da dinâmica do bolo, porque cada grupo foi fazer um bolo, e cada bolo saiu diferente, um saiu mais fofo, com a mesma quantidade de pessoa, bem dividido os componentes, mas cada um saiu diferente [...]. Eu lembro muito bem, aí todo mundo queria fazer melhor, era aquela coisa de querer fazer melhor, que era aquela coisa de eu tenho que estudar para eu tirar dez na minha prova, aí eu vi a competição, aí eu vi assim, que ali simbolizou essa coisa da gente: _Ah, tem que fazer melhor porque fulano ta, teve gente que até falou, _Olá, eles estão colocando isso lá no bolo dele! no nosso também... É aquela coisa da competição, aí na hora, todo mundo terminou, colocou aquela mesa. Aí que foram colocar para a gente, a importância daquilo ali, o objetivo daquela dinâmica, que a gente nem imaginava porque a gente vem de uma cultura de competir, de estudar mais e ter que o meu ser melhor que o do outro, e nunca querer dividir o meu conhecimento com o outro, né, e dali nós começamos [...] aí foi o caso de eu me sentir analfabeta culturalmente e ideologicamente, eu me senti! Eu me sentir que eu só conhecia de A a Z, só conhecia as letras do alfabeto mesmo, porque ali foi uma mexida assim, a tua ideologia tudo [...] (entrevistada F, 50 anos).

A entrevistada cita que não tinha interesse inicialmente pela escolarização do ensino fundamental porque já tinha o ensino médio. Iniciou por causa da promessa de estudar num curso superior. Ao chegar e vivenciar os primeiros momentos da formação, afirma que se sentiu analfabeta porque o curso não era apenas para obter o certificado, mas para obter uma formação que questionava sua formação anterior.

Só falaram assim, um curso para formação que ia se formar, que ia fazer quinta a oitava por isso que eu não queria aceitar, porque eu achava que eu já era formada, formada, eu já achava, por isso que eu não queria aceitar [...] porque eu tinha um sonho, no passado eu pensava em ir para universidade, a Federal, que dava certo comigo, que é pública. Aí o sonho acabou, eu pensei, eu nunca vou chegar mesmo lá, eu vou parar com isso. Quando o N. falou: _ Olha, F, é bom que a senhora aceite, porque quem sabe F, esse projeto tem uma perspectiva de futuro, e a senhora pode ir para a universidade, esse PRONERA vai crescer! Aí quando ele falou da universidade foi que eu falei: _Ah, não, eu vou ficar, por esse sentido! [...] e para dizer numa só palavra, no PRONERA de quando começou... eu falei um dia com uma companheira, que era do MST, a S., o MST tinha outra dinâmica, a FETAGRI tinha outra dinâmica de relação com pessoa, eu falei assim: _S. aqui é para a pessoa

ser gente de fato! esse curso aqui é para isso! _Eu tô vendo isso. Ela falou: _Que bom, F, que a senhora ta vendo isso, porque muita gente até hoje não sabe porque que está aqui! Eu vim sem muito conhecer (entrevistada F, 50 anos).

Outra entrevistada apresenta a oportunidade de continuidade dos estudos como elemento importante, posto que não imaginasse mais a possibilidade de voltar a estudar. No início do ensino fundamental a continuidade no curso do ensino médio normal foi outra surpresa, que não imaginava mais que pudesse acontecer na sua vida. Ela não conseguiu a comprovação da escolaridade anterior e, como outros candidatos, participou de um teste classificatório que validava de primeira a quarta série, na universidade o que lhe deu o direito a continuar no PRONERA:

Olha, na verdade, quando a gente veio para cá, a gente veio exatamente para a sala de aula mesmo, a gente conseguiu aquilo que a gente não tinha tido no passado, pelo menos eu não tinha tido, estudar como eu estudei, eu não tinha, tinha a quinta série, e a minha quarta série também foi classificada aí, porque eu tinha feito lá, mas não sabia onde andava esses documentos, fiz também um teste classificatório, aqui na Universidade, e conclui aqui o meu estudo, foi feito tudo aqui. Todo no PRONERA. Meus documentos tá tudo daqui, todo daqui (M: Desde primeira a quarta série?) É, tudo daqui (entrevistada G, 42 anos).

Os entrevistados destacam como fatores que desencadearam as principais crises, um choque inicial. Como estudantes no primeiro projeto PRONERA se referiam a organização da sala em círculo, o que os expunha a toda a turma algo diferente do que estavam acostumados a vivenciar com a organização da sala em fila, onde apenas o professor ficava na frente, pois ele seria o protagonista da fala. Acreditavam que o comportamento adequado a um bom estudante não permitia que se expressasse em público e foram acostumados a apenas ouvir o professor. Por isso muitos que eram bons alunos na escola não eram reconhecidos como bons estudantes no PRONERA, onde o trabalho em grupo exigia ouvir e dialogar com o outro, o que necessitava de uma postura diferente da exigida quando se estuda sozinho para se destacar e tirar melhores notas. Por fim, assustaram-se com as exigências de produção de textos e o trabalho com a reescrita, em vez de apenas responder a questões que remetiam a certa relação com o conhecimento, o que os manteve acostumados a obter conhecimentos prontos e não buscar construí-los. Todos estes aspectos destacam como momentos de crises, choque entre a concepção de escola que conheciam e o que se propunha nessa formação; o trabalho com as histórias de vida, a concepção de escola que cobrou outra postura deles enquanto estudantes numa etapa inicial da formação.

4.2 A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PRONERA SUDESTE DO PARÁ

O processo de formação no PRONERA do sudeste do Pará se diferencia das outras campanhas de alfabetização de jovens e adultos realizadas no país orientadas para o campo porque busca incorporar a formação à ação docente. Diferencia-se também das propostas nas quais a formação está baseada em ensino, remetendo a prática docente para os estágios, nos períodos finais dos cursos.

A organização dessa formação intercalava momentos de estudo, em diversas etapas de escolarização (primeiro, no nível do ensino fundamental, depois, no nível do ensino médio) com momentos de atuação em sala de aula na modalidade de EJA e durante o período letivo da escola regular. Além dos momentos de estudo, momentos pedagógicos de planejamento e avaliação em oficinas de alfabetização foram realizadas nos períodos entre as etapas, que variavam de três a dez dias. Nestes se reunia todo o grupo que estava se tornando professores. Essa estrutura pedagógica permitia que fossem vivenciadas, num mesmo projeto, as questões teóricas e práticas da formação de professores para atuar nos assentamentos.

A construção da formação se dava, portanto, intercalando períodos, nos quais ora assumiam o papel de estudantes, sendo orientados e mediados por professores da universidade; ora assumiam o papel de professores, quando deveriam ser acompanhados por orientadores pedagógicos - estudantes da universidade que também estavam em formação. Assim, os dilemas da profissão docente, o estudo das questões que permeiam esta profissão, o debate específico sobre metodologia de EJA e a atuação nas áreas de assentamento, caracterizavam os cursos específicos para ser professor no campo e construir uma escola para essa atuação.

Ser professor no PRONERA teve significados diferenciados em relação à experiência e ao ciclo de vida de cada um. Para aqueles que já haviam sido professores leigos por algum tempo, a formação provocou momentos de conflito entre as crenças que tinham e as teorias sobre educação a que tiveram acesso, principalmente quando as relacionavam com suas experiências práticas de sala de aula. Para os mais jovens, que iniciaram o PRONERA com idades entre quinze a dezoito anos, foi mais um espaço de acesso a escolarização do que

de reflexão em relação à profissão de professor. Não questionavam as teorias discutidas, apenas os lugares do aluno, do professor, do saber do professor, pois ainda não tinham atuação docente e mesmo a profissão de professor não era uma realidade muito próxima.

Bertolo (2006) ao estudar a formação dos professores a partir da proposta da Escola Cabana recorre ao conceito de ciclo de vida dos professores proposto por Huberman (1992), no qual são apresentadas fases que têm como referência a quantidade de anos que o professor exerce a profissão do magistério. Seriam elas a entrada na carreira, a estabilização, a diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservadorismo e lamentações ao fim da carreira (desinvestimento).

Os ciclos de vida dos professores não pode ser compreendidos de modo linear e monolítico e sim como tendências gerais que se manifestam ao longo da trajetória docente [...] importa destacar, considerando os objetivos desta pesquisa, que o estudo acerca do ciclo de vida profissional dos professores é um campo heterogêneo, marcado por múltiplas variáveis. Registra-se também, que a complexidade em torno do tema permite reconhecer que as aspirações, desejos, expectativas e problemas dos professores, em termos da formação continuada variam segundo o momento de vida pessoal e profissional e que grande parte dos projetos de formação desconsideram esse fato. (HUBERMAN *apud* BERTOLO, 2006, p. 177)

O nosso trabalho não tem como intenção fazer um estudo a partir de todas as etapas do ciclo de vida da formação profissional desses agricultores. Interessa-nos refletir sobre as fases iniciais, ou seja, a entrada na carreira e a profissionalização, porque os entrevistados ao iniciar no PRONERA sudeste do Pará estavam vivenciando esse momento. Estavam em vias de profissionalização, mas houve vivências e influências diferenciadas, considerando as experiências de vida de cada um.

Para analisar o que significou iniciar as atividades em sala de aula no PRONERA podemos dividir os entrevistados em dois grupos, tendo em vista seus relatos onde expressam sentimentos que descrevem experiências diferenciadas. No primeiro, os que não possuíam experiência por serem mais jovens; no segundo, os que já tinham experiências de um a treze anos em sala de aula experiência enquanto professores leigos.

Assumir o trabalho enquanto docente no PRONERA não foi algo fácil para o primeiro grupo. Segundo seus relatos, tiveram despertados sentimentos que não seriam aqueles esperados de um professor, isto é, por serem agricultores selecionados para atuar como monitores e por alguns serem muito jovens (entre quinze a dezoito anos), quando iniciaram as atividades em sala de aula, sentiam muita timidez e vergonha por se colocarem

como professores para pessoas que eram mais velhas e com mais conhecimento de mundo que eles:

Assim, no começo eu senti enorme dificuldade até pela timidez mesmo, porque para mim foi um horror, a questão assim de ser mais nova, eu me sentia assim, o que fazer, porque eu estou mais nova que esse povo? Mas aí não, depois que eu entrei, que eu vi o respeito deles, aí eu fui começando a ter confiança no meu trabalho, mas eu entrei totalmente... não tinha confiança no meu trabalho [...] (entrevistada H, 26 anos).

eu me sentia um pouco assim até um pouco de receio, de vergonha, eu mesmo assim, eu passei, eu tava, eu tinha dezoito anos na época, dezessete, por aí assim, trabalhando para pessoas de 40, 50, 60 anos, tinha, os mais novos tinha de vinte para frente então essa relação assim, a questão um pouco etária era, eu tinha muita dificuldades. Em relação ao modo como eles me tratavam também, a questão da hierarquia também, que eles me chamavam de senhor, professor, essas coisas, isso me deixava nervoso, um pouco trêmulo em relação a responsabilidade, em relação em ser o mais novo, e tá na frente (entrevistado E, 27 anos).

O segundo grupo, que possuía alguma experiência em sala de aula, não descreve nenhum sentimento de insegurança em relação a isso. Talvez porque já conhecessem os padrões de comportamento esperados de um professor diante da turma, relatam inclusive que poucos alunos questionaram sua autoridade de professor. Destacam a comparação entre os adultos e as crianças, haja vista que a maioria desses professores tinha experiência somente com séries multisseriadas.

Com o EJA, eu gostei muito de trabalhar com EJA porque as pessoas são adultos, eles não têm o domínio... não tinha o domínio da leitura e da escrita, mas assim, de mundo, eles... acho que foi assim, recíproco... eu aprendi com eles, eles aprenderam comigo, por eles...[...] e eu acho que foi no PRONERA, que eu consegui essa visão, eu li muito Paulo Freire, ainda continuo lendo, e que retrata isso... trabalhar aí com a vivência, o mundo dos adultos, se for ali com as crianças, o mundo das crianças, os adultos eu achei uma experiência muito boa porque hoje eu já tenho experiência com as criancinhas da educação infantil, e é diferente trabalhar com adultos [...] (entrevistada B, 39 anos).

Segundo o entrevistado “D”, apesar de ser jovem, uma explicação para não haver muito estranhamento é apresentada como o conhecimento que tinha da profissão através das mulheres da família, inclusive sua mãe, que foram professoras. Após o primeiro projeto descreve como “vocação” o desejo que tinha de ser professor: “[...] Eu já tinha vocação para trabalhar em sala de aula, eu tinha vontade né, devido a família da minha mãe, as irmãs delas ser tudo professora, minha mãe ser professora, e eu tinha uma certa facilidade. [...]”

(entrevistado D, 27 anos). De acordo com este entrevistado seu desejo aumentou ainda mais depois da escolarização de quinta a oitava série.

Para todos os entrevistados, as facilidades que haviam em relação a ser professor no assentamento também estavam relacionadas ao contato anterior que já tinham com os agricultores, posteriormente seus educandos, quando com eles participavam de outras atividades, como as atividades da Igreja ou da associação do assentamento. A entrevistada G afirma: “eu tive um bom relacionamento com aquele pessoal lá, devido a gente conhecer bem, eles confiavam muito em mim.” Segundo os professores, o bom relacionamento anterior à atividade docente motivava o respeito e a confiança que eram depositados neles, na figura do professor. O entrevistado J, afirma que os agricultores-educandos o respeitavam, mas que ele tinha consciência de que “não dominava os conteúdos”, o que lhe era exigido enquanto professor no assentamento eram habilidades que não possuía:

[...] Bom, essa turma era a turma da própria igreja que eu trabalhava e todos eram agricultores. Né, então quer dizer havia uma facilidade porque o pessoal já me conhecia, então, não existia um domínio (do conteúdo), mas existia um respeito porque eu era da igreja, então era esse, era isso [...] (entrevistado J, 26 anos).

Outro entrevistado informa que reconheceu não saber alfabetizar, apresentando este como um dos seus medos iniciais ao se tornar professor, no entanto, esse medo diminuiu ao iniciar as atividades docentes e perceber que os agricultores já tinham uma experiência anterior de escolarização, muitos inclusive já liam. Isso facilitou seu trabalho porque não foi necessário iniciar o processo de alfabetização, mas lhe dar continuidade aprofundando os conhecimentos que os agricultores já possuíam e realizando seu trabalho a partir do texto:

eu tive facilidade em relação porque todos eles já sabia fazer o nome, fazer o nome e lia alguma coisa, algumas palavras assim, então nessa relação de aprendizagem eu tive bastante facilidade assim neste sentido, porque tinha uma turma, na minha sala, eram pessoas que tinha estudado, tinham parado por um tempo, não tinham certificados e resolveram voltar a escola, né, para tentar buscar algumas coisas [...] (entrevistado E, 27 anos).

Durante a escolarização no nível de ensino fundamental houve a preocupação com o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula com os estudantes da EJA. Os entrevistados destacam que durante o curso realizaram reflexões sobre as especificidades dessa modalidade de ensino, dentre elas, o trabalho sobre o conhecimento que os adultos traziam para a sala de

aula, a necessidade de metodologias específicas para a escolarização desses adultos e os problemas da infra-estrutura e de “desistência” ou “evasão” tão comuns na EJA. Problemas a serem enfrentados por eles no trabalho que assumiriam nas salas de aula dos assentamentos, por isso precisavam conhecer as especificidades e os problemas mais comuns dessa modalidade de ensino:

E mesmo nessas disciplinas, era trabalhada a questão de como trabalhar em sala de aula, então, até as, as apresentações que a gente ia fazer também era voltada para isso, e uma grande preocupação, era de como trazer... não era nem dá aula em si, mas era de como trazer esse adulto para dentro da sala de aula, naquele momento era uma das maiores preocupação, como trazer esse adulto para sala de aula com os vários problemas que tinha (entrevistado C, 29 anos).

Os problemas no exercício da docência nessas áreas perpassavam também pelas condições de infra-estrutura das escolas dos assentamentos do sudeste do Pará³⁵. Essas questões, segundo os entrevistados, foram levantadas durante o processo de escolarização, mas só se configuraram como um problema de fato quando foi iniciado o processo de alfabetização.

As aulas deviam ser realizadas no período noturno em áreas onde não havia energia elétrica. Apenas uma prefeitura dos municípios atendidos pelo projeto aceitou realizar uma parceria auxiliando a comunidade do assentamento na compra de lâmpadas para as salas de aulas. Mas isto apenas amenizou a situação, garantindo o funcionamento da turma, porque muitos dos agricultores aí matriculados apresentavam casos de baixa visão. Este, portanto, foi um dos primeiros problemas enfrentados por esses educadores no exercício da atividade docente nos assentamentos:

A maioria era adulto era uma média de vinte anos, o mais novo tinha vinte e quatro anos, e eu tinha várias dificuldades, então a primeira dificuldade era de iluminação, então a gente tinha... a primeira, essa imensa dificuldade que era de iluminação [...]então foi conseguido lâmpadas a partir de uma ato público, em Marabá, e conseguimos os lâmpadas, só que a iluminação dos lâmpadas não era suficiente, era uma dificuldade que a gente encontrava para dar continuidade no processo (entrevistado C, 29 anos).

As dificuldade que eu enfrentei foi as condições de trabalho lá dentro do assentamento (por quê?) dificuldade não tinha uma iluminação, não tinha uma sala

³⁵ Essas dificuldades quanto à infra-estrutura das escolas dos assentamentos para funcionamento da EJA não se deram apenas no PRONERA sudeste do Pará, descrição semelhante é encontrada em Sousa (in ANDRADE *et al*, 2004) em relação ao PRONERA desenvolvido em Rondônia.

de aula, a gente corria atrás e não tava conseguindo, acho que difícil foi isso aí [...] a dificuldade era que tinham problema de vista, a iluminação não era suficiente, ele não tinha tempo de estudar durante o dia, tinha que ser a noite mesmo, e o espaço crítico mesmo, que não era adequado (entrevistado E, 27 anos).

Um segundo problema apontado pelos entrevistados para a realização das atividades docente refere-se à dificuldade de desenvolver as atividades escolares com um grupo de agricultores já cansados de trabalhar o dia inteiro no lote. Além desse problema, muitos agricultores realizavam trabalhos temporários em outras áreas para garantir o sustento da família. Em algumas turmas isso motivou um número significativo de desistências do projeto:

[...] outra questão era que o adulto trabalhava o dia todo na roça, quando era a noite ele tava cansado, e aí ficava...faltava... aí tinha vez que eu dava uma revesada e ia na casa de alguns, os que não vinha a noite, então aconteceu que esses problemas foi dificultando o processo de alfabetização. E a outra questão é que tinha alguns, que, quando terminava o período da colheita, ou seja, brocou a roça, agora botou uma roça, derrubou a roça, vai trabalhar fora, então alguns ia trabalhar retirado a cinco, seis quilômetro, dez quilômetros, e essa pessoa, nesse período que tava trabalhando fora, não vinha para a escola, então tinha essas dificuldades que atrapalhou no processo de alfabetização (entrevistado C, 29 anos).

[...] tem uma senhora mesmo, que eles venderam a terra, já tão velhinhos, eles andavam três quilômetros, para a escola, todo dia... e eu me encabulava... de pé, os dois, aí ele disse, tinha o seu E., aí ele disse não, eu não vou aprender a andar de bicicleta porque eu tenho medo... aí ele não aguentou... aí ele aprendeu a andar de bicicleta e ia todo dia, de bicicleta mais a mulher dele, e ainda hoje... agora eles moram na vila, venderam a terra, mas mora na vila, e ela tá continuando estudando (entrevistada A, 26 anos).

O terceiro problema levantado era como lidar com as dificuldades que os agricultores encontravam para chegar à sala de aula e a “evasão escolar” que é historicamente acentuada na EJA em função de todas as dificuldades já mencionadas: as áreas recentes de assentamento, posto que estivessem com pouco tempo de ocupação da terra; as condições materiais dos agricultores ainda muito precárias; a situação das estradas também precárias, pois viviam num período em que ainda havia parte da floresta e o número de chuvas era maior. Todos esses fatores provocavam as faltas frequentes dos agricultores ou sua desistência da sala de aula.

[...] As dificuldades foi assim, as desistência, né, porque nesse tempo o PA era muito, muito pouco desenvolvido, aí ele tinha que vim de longe. [...] Assim, não tinha estrada, não tinha carro, aí eles também ainda tava em processo de recém-chegados no PA, agora não que já tem transporte, eles tem moto, tem bicicleta, mas

antes era muito difícil. [...] Era... aí como tinha muita mata, chovia bastante assim, quando chovia faltava a aula. eeeí eu achava muito ruim! Quando eu ia que não tinha ninguém... tinha cinco. Assim, faltar mesmo, não que eles desistia, né, mas eles faltava muito, por causa da chuva, aí tinha que fazer outras programação para eles não perder aula, aí era difícil (entrevistada A, 26 anos).

Pensar estratégias de aprendizagem para esses alunos que faltavam, era outra exigência da profissão, realidade com a qual não sabiam lidar. O trabalho como professor nessas áreas não exigia apenas o conhecimento do método de alfabetização, mas também o desenvolvimento de diversas estratégias e soluções, junto com a turma, para os problemas que vivenciavam: precária infra-estrutura, longas distâncias percorridas para chegar até a escola, melhor aproveitamento do pouco tempo de aula nos períodos em que as estradas estavam intransitáveis, haja vista que a ausência dos agricultores nas salas de aula por períodos prolongados também não possibilitava um planejamento único e sequencial das aulas.

Os responsáveis diretos por esse processo eram os monitores, haja vista que a cadeia pedagógica, proposta para funcionar durante todos os projetos não funcionou, por vários motivos. Dentre eles citamos o atraso no repasse dos recursos, as distâncias dos assentamentos em relação a sede onde se encontrava a coordenação dos projetos, em Marabá, e as condições de infra-estrutura para a realização do acompanhamento. Os recursos não chegavam com a regularidade prevista. Houve atrasos no primeiro projeto de mais de dez meses, um projeto de alfabetização que deveria ser realizado em um ano e em todos os projetos continuaram a ocorrer atrasos nas parcelas dos recursos.

Outro motivo para o não funcionamento da cadeia pedagógica advinha das singularidades desta região onde as distâncias entre os assentamentos e a cidade de Marabá, na qual moravam os estudantes universitários que acompanhavam o processo pedagógico, variavam de 20 km a 200 km³⁶. O projeto nacional, porém, desconsiderava essas distâncias regionais, prevendo o acompanhamento de dez turmas durante o mês, nos finais de semana. Algo impossível nessa realidade.

Outra contradição do projeto era a orientação de que esse acompanhamento deveria ser realizado nos finais de semanas. Em grande parte dos assentamentos as aulas da EJA, contudo ocorriam durante a semana. Logo, na realização das visitas às turmas observava-se a

³⁶ O Assentamento mais próximo ficava em São João do Araguaia, o Assentamento 1º de Março distante vinte quilômetros de Marabá. O mais distante era o Assentamento Pensão da Onça há duzentos quilômetros, no município de Itupiranga.

sala de aula vazia ou os agricultores em suas casas, mas não o processo educativo na sala de aula.³⁷

A coordenação local, composta por militantes do movimento social, também não atuava com tanta regularidade por vários motivos, seja porque estivesse envolvida por muitas atividades no movimento sindical, seja pelo difícil acesso aos assentamentos no período chuvoso, que corresponde a quase a metade do ano letivo e no qual as estradas se tornam intransitáveis, entre outros aspectos. Então quem atuava em sala de aula em contato permanente com os agricultores eram apenas os monitores.

Uma das entrevistadas, que atuou como monitora no primeiro EJA, relata ter desenvolvido um trabalho considerado satisfatório por ter conseguido que a turma concluísse o ano com um número significativo de agricultores alfabetizados. Nesse sentido, nos descreve como realizou o trabalho como coordenadora local durante o segundo projeto de EJA e as dificuldades surgidas durante o acompanhamento das turmas:

Em 2002, foi uma experiência própria, depois daquela primeira experiência com alfabetização de jovens e adultos. O segundo já foi no Magistério, eu já não acompanhei mais como professora, eu era já coordenadora. [...] olha, Maura, o meu papel, era acompanhar as turmas mensalmente, tinha turma, que eu tinha que ir duas ou três vezes no mês. Foram três escolas mais visitadas, entre oito, as escolas que mais me deu trabalho: a primeira a do X, a segundo da Y, e a terceira, da W, foram as três escolas que eu mais visitei, porque a bolsa era muito pequena, como as viagens grandes que eu tinha que fazer [...] das comunidades mais longe, cada uma viagem dessa de moto-táxi ficava uns R\$ 50,00 para o motoqueiro me esperar. Então em quatro viagem, em quatro escola que eu ia, eu já num... a bolsa não tinha mais! Eu tinha que me esforçar, para mim ir mais vezes, quando a escola tava com problema, tava querendo ir para os fundo mesmo, e a professora não tava dando conta, o número de educandos fracassava, e a gente tinha que reunir os educandos, conversar para dá uma força para o projeto ir até o final. Então foram todas as escolas, eu acompanhei. Foi boa a experiência, porém foi muito sacrificoso para mim [...] Além de reunir com eles, eu fazia relatório sobre o funcionamento da turma, do andamento, do desenvolvimento da turma, porque eu procurava participar um pouco, um pouco tentar motivar, fazia lanche, alguma coisa coletiva, tipo almoço, pra tentar melhorar o relacionamento, para tentar melhorar mais e fazia o relatório de cada viagem que eu fazia no assentamento. No final do mês eu tinha que registrar, fazer o relatório, das viagens, das datas, do funcionamento e do desenvolvimento da turma (Hum rum!). Era um pouco isso, mas a dificuldade era grande demais, por causa da questão do inverno (as estradas, né), eu atravessassei o rio umas três vezes em canoa furada, vendo a hora de ir para o fundo, eu não tinha mais quem andar, a polícia me humilhou umas duas vezes, quase me prendeu no meio da estrada, porque eu não tinha habilitação, então foi uma série de coisas [...] (entrevistada I, 45 anos).

³⁷ Ao longo dos projetos isto foi modificado de maneira que várias visitas ocorreram durante a semana, na tentativa de observar o andamento das aulas nos assentamentos.

O exercício da docência no PRONERA sudeste do Pará, em turmas de EJA, apresentava dois níveis de dificuldades: o primeiro deles, os problemas de infra-estruturas já citados, com os quais os “monitores” tinham de lidar para tentar garantir alguma permanência dos agricultores nas turmas; o segundo, enfrentar um trabalho de alfabetização que tinha muitas exigências do ponto de vista pedagógico para todos os envolvidos, pois propunha serem diferenciados dos até então realizados, da maioria das campanhas de alfabetização de adultos para o campo, considerando os elementos da Educação Popular e do letramento na abordagem da EJA. Como resolviam e enfrentavam esses problemas? São questões que nos interessam saber, uma vez que as soluções criadas são também aspectos que remetem ao processo formativo.

Em relação ao processo de alfabetização, como fazer diferente? Não dispondo do conhecimento necessário acerca da metodologia proposta na formação do PRONERA e em muitos momentos não acreditando nos resultados esperados a partir dessa proposta de trabalho, poucos “monitores” questionaram as exigências da proposta de alfabetização a ser realizada na EJA. Esta deveria considerar a realidade dos alunos e desenvolver um trabalho de produção de textos a partir das histórias de vida desses sujeitos e da história das ocupações, posteriormente transformadas em projeto de assentamento, contadas oralmente pelos agricultores. Todo esse material deveria ser a base para o processo de alfabetização dos agricultores.

Os educadores apresentam como realizavam efetivamente o trabalho de alfabetização nas turmas de EJA. Destacam que as oficinas pedagógicas realizadas em Marabá eram essenciais no apoio ao trabalho que realizavam, pois nelas se fazia o planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, coletivamente podiam produzir e refletir sobre os problemas que enfrentavam em cada localidade.

Nesses momentos formativos tentavam instrumentalizar melhor sua atuação docente e pensar estratégias a fim de satisfazer as exigências do projeto. Os educadores do primeiro grupo, aqueles que não tinham experiência, ressaltam a importância desses momentos como apoio ao seu trabalho.

[...] Eu acho que o que contribuía na questão da prática, era a questão dos mini-cursos, das oficinas, as chamadas oficinas, chamadas de mini-cursos, que era paralelo a formação (A escolarização), isso, paralelo a escolarização, a parte contribuía na questão da prática. Na questão mesmo de como planejar, de como trabalhar, essas questão relacionadas ao trabalho em sala de aula (entrevistado E, 27 anos).

Ao se referir às oficinas nas quais discutiam as questões da prática pedagógica no assentamento e produziam material para serem trabalhados na alfabetização, os entrevistados informam que ter um material de planejamento das aulas, já previamente selecionado e trabalhado em oficinas, facilitava a realização das atividades em sala de aula porque não lhes exigia que criassem um currículo a ser trabalhado, seu trabalho já era direcionado:

[...] Porque tudo, todo material antes da gente trabalhar era passado para a gente, como era para a gente trabalhar, as atividades tudo planejada, tudo que a gente ia fazer, e mesmo a gente tinha uma preparação para trabalhar com o EJA, quando a gente chegava lá, a gente já ia sabendo o que a gente ia fazer, e essa questão do conteúdo, a aplicação desse conteúdo, das aulas tinha uma aceitação muito boa dos alunos, então facilitava o trabalho (entrevistado D, 27 anos).

Os do segundo grupo, professores com alguma experiência em sala de aula, relatam que esses momentos nos quais se reuniam todos os “monitores” ajudavam nas especificidades do planejamento para trabalhar com adultos, posto que ali comparassem o modelo que conheciam com o realizado nas oficinas. Não questionam a necessidade desse momento para melhorar o trabalho que desenvolviam no assentamento. Lembram que muitos desses momentos de estudos teóricos possibilitavam, inclusive, tentar compreender o que era um planejamento e como lidar com as questões específicas do trabalho com adultos:

Eu lembro assim o que a gente mais discutia era a questão do planejamento, de como trabalhar, como lidar com a... com a turma, era uma turma de adulto (E o que era específico para uma turma de adultos?) a maneira da gente falar com ele, o material que a gente fosse trabalhar, com letras grandes, porque já era... a gente já esperava essa dificuldade da estrutura do planejamento, a gente falava sobre isso (entrevistado D, 27 anos).

Aí justamente, aí você, quando começou aqui nas oficinas de preparação de material para a gente levar, começa da linguagem, de tudo já é uma mudança, aí você faz, produz um material coletivo, todo mundo discute, cada um vai colocando uma idéia, bem diferente do planejamento de sentar na frente de um e só conteúdo, só conteúdo e colocar no caderno e a supervisora vim e passar o visto lá, aí volta para a sala de aula, mas aí para mim, a emoção foi muito melhor porque eu já estava um pouco preparada, pouquinho preparada, pouquíssima coisa, mas voltar para uma sala para uma experiência de adulto, porque não tinha jovem, na minha turma, né, só adulto, uma experiência completamente diferente, desde a metodologia aplicada (entrevistada F, 50 anos).

[...] O que eu levava como experiência para eu atuar na... na comunidade, era as oficinas que a gente fazia, a gente fazia umas oficinas, que as professoras já trabalhava com a gente, já no sentido de melhorar, a qualidade de ensino, sem envolver muito aquela questão tradicional do passado, é... eu não lembro mais as

professora que davam aula para a gente, e das metodologias... do trabalho era muito boa, e mesmo específica mesmo para a Educação de Jovens e Adultos, no sentido de você estar trabalhando uma metodologia, diferente daquela que eu vivenciei na minha vida (entrevistada I, 45 anos).

Esses professores avaliam positivamente os momentos das oficinas em Marabá que objetivavam preparar as aulas para serem desenvolvidas no assentamento, entretanto, não questionam a viabilidade desse trabalho nem as possibilidades concretas da sua atuação enquanto docente.

O trabalho com a metodologia do letramento na EJA era o mesmo apresentado no início das atividades, isto é, o trabalho de alfabetização tendo como central a utilização do texto. Essa metodologia que afirmam ser diferenciada estava centrada na produção de texto e não no ensino de letras isoladas, buscando as temáticas para a produção do texto oral e escrito na história de vida dos agricultores e do cotidiano dos assentamentos. Em Anjos, C., et al, (2001) estão explícitas as exigências dos dois primeiros projetos de EJA quanto à atuação do monitores no processo de alfabetização:

Atentos especificamente à construção da leitura e da escrita, entendemos que o monitor deve organizar todo o seu trabalho em torno da produção textual que constitui matéria primordial no processo da alfabetização, considerando que essas produções devem estar inseridas na realidade sócio-econômica vivenciada pelo educando, o que deve estar consciente de que o texto deve ser escrito sobre algo, para alguém, e com algum objetivo, fugindo assim da prática simuladora de textos tão adotada no ensino tradicional. Outro aspecto a ser considerado no processo de aquisição da leitura/escrita é a natureza diferenciada das duas modalidades da língua: fala e escrita. Dessa forma, o texto do qual o alfabetizando deve ter domínio no final desta primeira etapa do processo de alfabetização deve ser entendido como uma unidade de pensamento, produzindo numa seqüência lógica de idéias que concorram diretamente para a clareza na exposição das idéias. [...] (2001, p.04)

Arce (2001) tece uma análise da formação dos professores da Educação Infantil ao analisar os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e critica duramente o aligeiramento da formação do professor através das políticas que adotam a formação em serviço. Ao realizar essa crítica apresenta uma concepção de formação que nos interessa, uma vez que sintetiza a noção de formação de professores que estamos debatendo:

Não acreditamos que o professor possa ser formado apenas refletindo sobre sua ação; acreditar nesse discurso e apoiá-lo é decretar o fim da nossa profissão, é aceitar que nos tornamos cada vez mais dispensáveis diante do aparato tecnológico que hoje possuímos para transmissão de informações. Também não acreditamos que a formação inicial do professor possa se dar em serviço, não vemos nenhum outro

profissional se tornando assim. Por que nós deveríamos admitir que para ser professor qualquer tipo de formação possa ser feita? Por isso, reafirmamos que a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultando do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado (ARCE, 2001, p. 267)

Ao considerarmos a crítica de Arce (2001) temos de admitir que os professores que atuavam em áreas rurais não tinham a formação necessária. Do mesmo modo os monitores que assumiam a formação não eram considerados professores. Neste sentido fazemos uma crítica ao PRONERA sudeste do Pará, em relação às exigências que faziam no processo de alfabetização na EJA sem considerar as pessoas reais que assumiam a alfabetização nos assentamentos.

Se no momento inicial da escolarização a dificuldade apresentada pelos monitores residia no fato de nunca terem produzido um texto como, pouco tempo depois, ao iniciar o trabalho docente em sala de aula, teriam condições de atender as exigências de um projeto que focalizava a produção de textos? Não negamos aqui a necessidade do trabalho com o texto, mas há de se questionar a existência de tais exigências antes que tivesse sido oferecida uma formação. É certo que havia um planejamento e orientações aos monitores realizados nas oficinas, todavia consideramos isso insuficiente para questionar sua formação anterior e possibilitar uma apreensão imediata de uma concepção de ensino até então desconhecida.

Os entrevistados relembram os aspectos que consideravam novidades em relação à metodologia de ensino. O primeiro aspecto que destacam é a organização do processo de alfabetização a partir de temáticas, temas geradores, cujo objetivo maior consistia em relacionar ao processo de alfabetização a compreensão e a história do mundo em que os agricultores viviam.

os assuntos a gente trabalhava por tema, temas geradores (Quais eram os temas?) história de vida, cidadania, é, a questão da moradia que entra na cidadania também, roça, tudo em cima da realidade ali, aí da realidade a gente fazia comparação com o mundo lá fora, com outras realidade, para não ficar preso ali, só aquele mundo (entrevistada B, 39 anos).

[...] Naquela época a gente trabalhou mais com a questão da história de vida, eu me prendi muito na história de vida, trabalhei com, iniciei com alfabetização, e aquelas pessoas que não davam conta de escrever sua história, eles desenhava mas relatava, trabalhava mais com a questão do diálogo... [...] Eu achei mais fácil assim, pra mim,

para eles se interar, porque a questão de não ter oportunidade de ter estudado antes, eles tinham muita dificuldade de escrever, de tá participando, e quando era a história de vida dele próprio ele tinha mais facilidade para tá realizando as atividades. [...] Todo mundo participou da ocupação, todo mundo é migrante, a maioria veio do Maranhão para cá, em busca de terra, então todo mundo tinha uma história parecida, não era igual, mas girava em busca da terra para buscar melhoria, né, de vida. Então isso ligava, ficou mais fácil para trabalhar (entrevistada H, 26 anos).

Neste sentido, é importante destacar que as oficinas talvez fossem os momentos iniciais de um contato com uma formação pedagógica e que como afirma Gatti e Davis (1993) todo professor tem direito ao acesso a esse saber, pois como leigo seria tratado de forma inferiorizada. Segundo as autoras:

o que estamos colocando apóia-se em um pressuposto central: o de que todo professor, na qualidade de professor, tem o direito de receber uma formação que lhe garanta legitimidade na profissão. Esta é, sem dúvida, uma condição essencial para que se possa adquirir consciência profissional, na medida em que, sem conhecimentos, não há como se definir professor. É necessário que se garanta uma nova relação com o conhecimento, em que este é encarado como algo em permanente elaboração por sujeitos ativos e participantes.[...] adquirir conteúdos é condição imprescindível para se deixar de ser um docente de segunda categoria e para conquistar um tratamento idêntico ao recebido pelos titulares. (GATTI e DAVIS, 1993, p.161)

Compreendemos que essa formação não provocou melhorias automáticas no trabalho docente desses sujeitos. A participação nas atividades de sala de aula enquanto professores ou nas oficinas, enquanto discentes, ajudou-os a compreender a metodologia de trabalho somente após o segundo projeto, muito tempo após terem iniciado o PRONERA. Isto não significa, porém, que esses sujeitos adquiriram as habilidades para desenvolver a metodologia esperada em sala de aula como professores. Várias orientações que recebiam em relação ao processo de alfabetização era reelaboradas a partir das experiências anteriores de cada um.

Olha, a primeira experiência foi... foi pra gente... foi boa... e o que eu levava como experiência para eu atuar na... na comunidade, era as oficinas que a gente fazia, a gente fazia umas oficinas, que as professoras já trabalhava com a gente, já no sentido de melhorar, a qualidade de ensino, sem envolver muito aquela questão tradicional do passado, é... e das metodologias... do trabalho era muito boa, e mesmo específica mesmo para a Educação de Jovens e Adultos, no sentido de você está trabalhando uma metodologia (entrevistado E, 27 anos).

porque tinha alguém que já conhecia algumas letrinhas, mas tem alguém que não conhecia nada, e o Projeto envolvia todo mundo da mesma, com a mesma atividade sem separar, aí depois eu comecei a me perguntar: _Como é que essas pessoas conseguia, tão conseguindo, e eu começava a me perguntar: É mágico, o

PRONERA? É tipo mágica? É, porque nós levava os materiais, mas começou a surgir as coisas assim muito forte, as pessoas também colocava a história de vida deles, aí eu já tava um pouco preparada, né, mas aí eles não estavam preparado mas diz que gostaram, eles, o adulto diz _Olha, eu não sei fazer! A gente já em outro sistema como nós viemos para cá, ninguém falou que não sabia fazer para a professora, ninguém falou, porém acha que não tinha condição de fazer (entrevistada F, 50 anos).

Na execução de todos os projetos de EJA os agricultores apresentavam suas necessidades de aprendizagem principalmente em relação à aprendizagem da matemática, pois em situações concretas de comercialização de sua produção essa era uma dificuldade que tinham necessidade de resolver. Em relação à produção de texto, realizava-se a escrita de cartas e o preenchimento do envelope, tipo de texto requisitado por ser usado pelos adultos como meio de comunicação com os parentes que ficaram em outros estados do Brasil, principalmente no nordeste:

A grande maioria, eles eram agricultores, eles exigiam muito [...] muito assim, a questão da matemática, simplesmente pela questão de como somar as produções, que geralmente essas pessoas, na época o PA produzia bastante arroz e eles vendiam, e geralmente na hora de pesar, pesava assim por etapa, por quantidade de volume, uma quantidade dava tantos quilo, uma outra dava tanto, e na hora da somatória eles não teria como acompanhar o rapaz comprador porque eles iam lá. Então era uma das coisas que eles queriam aprender, para na hora lá eles fazer, então era uma das coisas que eles queriam aprender e eu tentava ensinar para eles também. [...] a outra parte que eles exigiam assim, da leitura e da escrita, em relação, na época não tinham muito a questão do celular, a tecnologia tava um pouco, ainda não era muito acessível a todo mundo, então o modelo de comunicação dos parentes, geralmente era carta, então eles exigiam muito querer fazer carta, querer preencher assim um envelope da carta, para colocar no correio, como colocar uma carta no correio, então essas coisas, essas informações assim eles queriam para tá correspondendo com parentes que ficaram a grande maioria no nordeste (entrevistado E, 27 anos).

A gente desenvolvia atividade do dia-a-dia deles, principalmente matemática [...] porque o pessoal do EJA ele anseiam ainda mais com a turma que eu trabalhava [...] era com adulto, mesmo, então o anseio deles era desenvolver conta mesmo, e a gente trabalhava isso com o dia-a-dia deles, o que eles sentiram bastante facilidade de entender por causa disso, a gente trabalhava a questão da produção deles, uma conta de multiplicar por exemplo, a gente levava, se você esse ano você colheu tanto sacos de arroz, e no próximo ano, vocês colheu dois disso de arroz, quando saco você colheu, e era assim que a gente trabalhava [...] (entrevistada G, 42 anos).

Os monitores que já tinham experiência em sala de aula ressaltam que o fato de conhecer, apresentar as necessidades dos agricultores não significou, necessariamente, que conseguissem atuar de modo a satisfazê-las. Havia tentativas de trabalhar considerando essas

necessidades, contudo o trabalho de alfabetização a partir do texto, e não a partir da apresentação das letras como as vogais (a,e,i,o,u) e as consoantes, vinha de encontro às crenças que eles mesmos tinham sobre como se alfabetiza. Este seria o segundo aspecto destacado por eles. Os professores com experiência em sala de aula comparam o método de alfabetização tradicional e o método de alfabetização no PRONERA Sudeste do Pará:

[...] Era a questão do método, no outro tinha que decorar as coisas, porque você fazia tudo, eu alfabetizei durante o período em que eu trabalhei no outro sistema... eu alfabetizei, primeira série também. Só que era, era tudo decorado, fazia um desenho e do outro, ligue as palavras ao desenho, então o PRONERA não tinha esse negócio, não tinha nada pronto. [...] então é a questão de decorar mesmo, o outro sistema tinha que decorar, para poder fazer, aí alguma palavra que letras ta faltando, era pontinho, pontinho ta faltando isso. Então não era, até o nome deles, porque no outro sistema, se você fosse fazer a palavra Antônio, poderia colocar o A, fazia o pontinho, daí o resto da palavra, para ele saber as letras que faltava. E o PRONERA foi diferente, porque usou todas as letras, em todos os momentos e não precisou ninguém decorar porque não teve esse negócio do alfabeto separado (entrevistada F, 50 anos).

Apesar da citação acima fazer uma descrição do outro modelo como ultrapassado, descrevendo como era exigido alfabetizar nos Projetos PRONERA, os entrevistados afirmam que muitas vezes utilizavam a metodologia da escola tradicional porque não tinham muita segurança na utilização da metodologia exigida no PRONERA.

Em nenhum momento criticaram a forma apresentada pelos projetos para atuar na EJA ou apresentaram aos coordenadores que era inviável realizar esse trabalho a partir do texto. No entanto, destacam que muitas vezes se sentiram incapazes de realizar o trabalho, porque tinham muita dificuldade de compreender a metodologia, faziam tentativas, mas não com muitos acertos. Um entrevistado descreve que.

[...] Das metodologias do trabalho, era muito boa, e mesmo específica mesmo para a Educação de Jovens e Adultos, no sentido de você está trabalhando uma metodologia, diferente daquela que eu vivenciei na minha vida, aquela questão muito autoritária, muito, muito repetitiva, sabe, aquela questão muito centrada na questão do alfabeto, tá, tá, direto envolvendo os educandos com uma questão muito longe da realidade deles, porque foi assim que a gente aprendeu, [...] é difícil, como ainda hoje é difícil, nós temos no início do superior, mas tem colega que a gente percebe a dificuldade de se desprender daquele modelo antigo, né, pra mudar a metodologia, trazendo muito o conhecimento dos alunos, e naquele tempo foi difícil para a gente trabalhar uma metodologia nova, mas a gente se esforçou. [...] (entrevistada I, 45 anos).

[...] A dificuldade foi essa, porque você pensa que não tem capacidade, você tá na realidade, mas tu nunca consegue vê que tu tem condições de fazer... aí você começa

a sentir: _ Meu Deus, será que eu vou conseguir! Parece que não vai dar, parece que eu vou ficar toda vida pegando aquele livro e passando tudo, eu não vou ter condição de construir uma coisa nova, aí no PRONERA, durante a formação, de oficina, o professor dizia, que Paulo Freire diz que “nós somos seres em construção, é inacabado”, que todo dia nós temos capacidade de chegar aqui, e chegar mais adiante. Aí eu falava, será que a gente vai conseguir, eu achava que não conseguia, que não conseguia, quando terminou o ensino fundamental, terminou a alfabetização, né, mas eu tava gostando, mas eu encontrava dificuldade, a questão de pensar [...] de fazer as coisas, ter a capacidade de fazer as coisas, eu não me achava com essa capacidade, não me via nessas condições de pensar! Acha que o professor é que tinha, como se eu fosse uma coisa separada do mundo [...] porque no outro método eu achava que era muito mais fácil, eu recebia quase todo pronto, era a ler e decorar, responder e vê as notas, colocar no boletim lá, aquele negócio daqueles critérios! É aquela coisa de você não se vê dentro da coisa, dentro da história, eu não me via que eu tinha capacidade de construir, no coletivo, um projeto diferente (entrevistada F, 50 anos).

As dificuldades que possuíam para acompanhar e trabalhar a partir do letramento vinha de encontro à resistência dos agricultores-educandos da EJA que não aceitavam passivamente essas mudanças na metodologia que conheciam, por vários motivos. Um dos motivos explicitados se refere ao fato de que alguns haviam vivenciado experiências como alunos anteriormente e desenvolveram certa visão de como deveriam ser as aulas na escola, ou acompanhavam o processo escolar dos filhos e netos. Isto provocava descrença em relação a metodologia proposta para os projetos PRONERA-EJA. Segundo a entrevistada “G”, no início houve muitas resistências e dificuldades entre professores e alunos: “eles estranharam um pouco, eu também tive dificuldade porque era acostumada com outro método”.

foi difícil para a gente trabalhar uma metodologia nova, mas a gente se esforçou, por mais que os alunos não contribuía para a gente, porque quando chegava na sala de aula, por mais que eles nunca tivesse estudado, mas eles tinha uma noção como é que os filhos desses aprenderam, e queira muito a questão de tá passando aquelas contas separadas, trabalhando a questão de alfabeto, as letras em si, e desde o início, a gente já foi, já foi instruído, preparado para trabalhar uma metodologia diferente (entrevistada G, 42 anos).

[...] As dificuldades maior era, a questão do difícil acesso [...] e a questão de na sala de aula querer uma metodologia diferente, deles querer às vezes, né... da resistência dele, ele querer uma metodologia diferente, semelhante aquela do passado, porque antigamente era daquele jeito, para eles, tinha mais sentido tá lá na sala e passar uma continha de adição, ou de multiplicar, tinha que tá trabalhando direto as contas lá na sala de aula, muito preso aquela questão da adição, de...de... trezentos e cinquenta mais duzentos e vinte e cinco (imita com a voz o jeito que os educandos falavam na armação de uma conta). É tá ensinando como tirar a conta, numa situação separada do contexto dele, entendeu? E a questão da, do alfabeto em si, separado, quanto mais a gente tentava trabalhar a questão do texto com eles, trazendo uma história deles, eles iam falando e a gente ia escrevendo para a gente escolher as palavras mais conhecidas por eles, para tá trabalhando sílaba, contagem de letras, as letras mesmo

do alfabeto, a eles demonstrava muita resistência, neste sentido (entrevistada I, 45 anos).

Apenas dois entrevistados afirmam que houve boa aceitação da metodologia pelos alunos e que este não era um ponto de questionamento de sua prática docente. Salientam que não tinham dificuldades porque tinham auxílio no planejamento.

[...] Porque tudo, todo material antes da gente trabalhar era passado para a gente, como era para a gente trabalhar, as atividades tudo planejada, tudo que a gente ia fazer, e mesmo a gente tinha uma preparação para trabalhar com o EJA, quando a gente chegava lá, a gente já ia sabendo o que a gente ia fazer, e essa questão do conteúdo, a aplicação desse conteúdo, das aulas tinha uma aceitação muito boa dos alunos, então facilitava o trabalho (entrevistado D, 27 anos).

Um dos entrevistados que não possuía nenhuma experiência em sala de aula, no segundo projeto de alfabetização afirma que como não tinha habilidade para trabalhar a partir dos textos repetia as atividades que conhecia da escola que estudou. Era uma das soluções encontradas por ele, não tendo habilidades para alfabetizar, nem segurança para trabalhar com esse método que ele considerava “novo”, reproduzia o que tinha vivenciado na sua experiência enquanto estudante.

[...] Na época a gente começou a trabalhar com alfabetização de jovens e adultos, a gente começou a trabalhar o senso crítico, ou seja, trabalhar a si próprio, ou seja, começar a valorizar sua própria comunidade, e hoje eu veja por essa idéia, então o que acontece, quando a gente entrava no processo do trabalho de migração, que aí a gente ia trabalhar toda aquela história de onde ele tinha vindo, porque quê eles tinham vindo para cá (A maioria era migrante?). Todos, todos, entendeu, então o que quê acontece! Era essa a dificuldade que eu tinha, porque eu não sabia o que era migração! Então eu bolava um assunto e enbolava e empurava o assunto, e aí, ficava difícil! E aí o pessoal perguntava, qual seria a idéia? [...] Na verdade eu fazia as atividades porque eu já conhecia as atividades da escola que eu trabalha, que eu tinha aprendido antes. (M: Tu repetia as atividades da escola que você tinha estudado? Repetia as vezes (entrevistado J, 26 anos).

Ao fazer uma avaliação acerca do seu trabalho como docente reconhece não ter sido fácil porque não tinha “habilidade” para realizar o processo de alfabetização como solicitado, já que seu trabalho anteriormente era como liderança da Igreja Católica. Mas ao final justifica que teve dificuldades porque tinha nervosismo e insegurança e não que sua formação fosse insuficiente para desenvolver o trabalho como professor de EJA:

Oh, foi um a experiência assim, meia... pra mim foi meio perigosa, porque trabalhar no que o pessoa chama, com conhecimento, é uma questão muito séria, tanto há uma possibilidade de você acertar, que é muito difícil, quando a possibilidade de errar, que é o mais fácil. Às vezes eu acho que eu errava, porque não tinha habilidade, as habilidades elas vão criando a partir do momento que a gente vai trabalhando, como eu não tinha habilidade de mexer com essa questão do conhecimento, e sim só da religião, eu era muito inseguro, era esse o problema, eu tinha insegurança, nervosismo. Isso porque eu começava com um conteúdo e as coisas ia para outro lugar, então não tinha essa (entrevistado J, 26 anos).

Os professores do primeiro grupo, que nunca tinham sido professores, destacam que a formação recebida no PRONERA sudeste do Pará era diferenciada da que tiveram em outras escolas onde estudaram, porque lá o professor ocupava o lugar central, de destaque, por isso o direito à fala era centrado apenas nele; era apenas ele que ensinava ao falar e o aluno precisava ficar quieto, ouvir para aprender.

Nas entrevistas os professores-monitores fazem comparação entre a forma como aprenderam e a forma como precisavam trabalhar. Destacam a participação dos alunos em práticas de oralidade, nas quais contavam os acontecimentos do assentamento ou da sua própria história de vida, que se configuravam como uma maneira de auxiliar no trabalho de busca por temáticas de ensino. Nessas atividades consideravam as falas dos agricultores no sentido de produzir o trabalho de alfabetização a partir dos textos orais, construindo assim os elementos necessários para iniciar a escrita das palavras e explicar quantas vezes fosse necessário para os agricultores aprenderem. Além da oralidade, esse novo posicionamento do professor deveria ser internalizado:

Era assim, nos métodos, novas metodologias, como trabalhar como rótulo, trabalhar a questão da história de vida dos educandos, tinha todo um... assim uma metodologia diferente... onde eles tinha que ter... tinha direito de falar, de pensar, o modo de respeitar mesmo a fala deles e valorizar, saber se eles estavam entendendo ou não a forma, e se não entendesse tinha que mudar, para eles entender e conseguir aprender [...] (entrevistada A, 26 anos).

Essa preocupação, segundo Meneses e Silva (2005) perpassou o terceiro projeto de EJA 2004/2006 e não foi possível superá-la, como se percebe no projeto ao se afirmar que:

uma das preocupações surgidas em meio as leituras do referencial freireano era quanto ao caráter de silabação presente na metodologia de alfabetização o que denota uma certa tradição empirista na qual a construção do conhecimento se dá fragmentada das partes para o todo, elevando a uma espécie de disciplinamento da forma de pensar e por individualizar a apreensão da escrita, e que a sala de formação fosse local de encontro e socialização de saberes e experiência; nos ocorria também

a atenção à herança cultural escolar que provavelmente alimentava as representações dos/as educandos/as e dos/as educadores/as dadas as experiência de socialização escolar centradas na figura do professor e marcada pela passividade dos alunos que certamente se converteria em resistência a uma formação cujo ponto de partida e chegada fosse a história de vida dos educandos/as e nesta experiência formativa os/as educadores/as precisariam tornar-se animadores do processo educativo e ao mesmo tempo protagonistas de reflexão contínua do seu fazer pedagógico (MENESES e SILVA, 2005, p. 4).

Segundo os entrevistados, havia a tentativa de trabalhar a partir do texto produzido pelos agricultores do qual se extraía uma determinada temática relacionada com a vida nas áreas de assentamento. Mas nem sempre era assim que trabalhavam. A avaliação que fazem é de que somente a partir do segundo projeto de EJA houve condições para desenvolverem esse trabalho, dado que tivessem mais experiência com a proposta.:

No segundo EJA, esse processo de ensino-aprendizagem ele veio mais, ele veio meio que focado na questão da história de vida mesmo, de tentar sensibilizar... de tentar sensibilizar pela sua história, né, ou seja, que o educando tomasse conhecimento dessa complexidade de assentamento e dessa questão da luta pela terra. Então as atividades também era desenvolvida a partir dessa realidade, desses conhecimentos. Por exemplo: para citar uma atividade, era falando sobre a fauna e a flora, então discutia, por exemplo, a flora, é, a utilidade de alguns, de algumas árvores, né... a questão econômica dos cultivos também dentro dessa questão: (fala como se tivesse falando para os educandos) _Aí, agora vamos fazer uma listagem das madeiras de lei que nós temos fazer uma listagem agora... das ... das frutas, né, que essas árvores, essas árvores dão... por exemplo, qual... tem a castanheira, então a castanheira é uma árvore que dá frutos que vem beneficiar, aí tem o Jatobá, o murici, e o oxi, então, várias frutas a gente trabalhava, de acordo que aquela atividade pudesse chamar a atenção da turma, despertava a curiosidade e era uma coisas que eles sabia falar, então eles tinha propriedade para ir falando e fazendo as atividades (entrevistado C, 29 anos).

[...] Olha, meus educandos na época era alunos de dezesseis anos acima, parece-me que só tinha dois alunos jovens e os outros eram casados, e as temáticas que a gente trabalhava com eles, já era a questão da migração, a questão da ocupação da terra, do meio ambiente, trabalhava a questão, a questão mesmo ligado a disciplina de português, a gente trabalhava direto já as palavras, sem prender ao alfabeto, a gente trabalha o alfabetário, com o nome dele, com o nome da frutas da região, das madeiras existente, das medidas agrárias, das medidas dos lotes, do tamanho das terras, da produção deles, é da distância, do percurso que vai para a cidade, a questão da renda do leite, do mapa do lote, tudo isso a gente trabalhava (entrevistada F, 50 anos).

Considerando as entrevistas constatamos que não há nenhum questionamento ou crítica em relação a trabalhar sozinho praticamente durante grande parte dos projetos. Parece que apesar das dificuldades de realizar esse acompanhamento das turmas os monitores não se sentiram prejudicados. Neste sentido nos questionamos: será que não ser acompanhados,

avaliados por outros da cadeia pedagógica que havia sido constituída para trabalhar junto aos “monitores”, era uma situação confortável diante das inúmeras dificuldades que se apresentavam para trabalhar a partir das exigências dos projetos? Os registros que das aulas e a avaliação sobre o processo de alfabetização realizado foram produzidos pelos próprios “monitores” em momentos de socialização e de uma auto-avaliação do seu trabalho. Também produziram os relatórios de finalização das atividades, nos quais constava a avaliação do processo de alfabetização.

O limite do acompanhamento dos projetos, pelos diversos problemas que já mencionados, não possibilitou uma visão ampla do trabalho realizado na alfabetização a não ser a visão dos próprios monitores acerca do trabalho desenvolvido por eles e a partir do material escrito e produzido pelos alunos. Entretanto, afirmam que antes do PRONERA trabalhavam sem nenhum acompanhamento e que por isso consideram ter havido acompanhamento em alguns projetos, como podemos perceber na transcrição abaixo:

O acompanhamento pedagógico que eu vim conhecer foi no PRONERA. [...] E o que melhorou assim para mim no ensino médio foi o acompanhamento pedagógico que a gente tinha, porque eu continuei trabalhando no EJA. Em 2003, eu vim para Eldorado, continuei trabalhando no EJA, e em multissérie, então dava assim uma base, eu já tinha um pouco de experiência no EJA, e no Magistério, a gente já tinha uma formação mais direta para a gente trabalhar a educação infantil até a quarta série, então isso me ajudou muito a trabalhar com o multissérie. Eu tinha uma sala superlotada, quarenta alunos, era uma sala que era para dividir essa sala e nunca conseguir, trabalhei quatro anos assim, então o PRONERA Magistério foi que me ajudou a lidar com essa situação, o pessoal que me acompanhava que na época foi a terceira coordenação de bolsista, era quem me acompanhava no EJA e quem me ajudava também de primeira a quarta. (M: Mas ajudava em que sentido?) A planejar, a pensar atividades, a pesquisar como trabalhar, conhecer a realidade do meu aluno, conhecer de onde é que ele vinha, como era a família dele, que problemas ele podia ter na escola, o que esse problema estava relacionado, então eu comecei a trabalhar tudo isso, facilitou muito porque eu passei a compreender mais a questão da aprendizagem dele. A pensar como ele aprendia, que estratégia eu faria para ele aprender, o tempo que eu ia ter em sala, eu tinha que me organizar para aproveitar esse tempo da melhor maneira (entrevistado D, 27 anos).

Ao final dos projetos de EJA, o número de alfabetizados em relação ao que era proposto nos projetos não foi muito expressivo. Na avaliação dos entrevistados foram superadas suas expectativas em relação à aprendizagem dos alunos. Afirmam que a metodologia era “boa” ao mesmo tempo demonstrando surpresa com os resultados do processo de alfabetização. Isso indicia que tinham certa descrença em relação a metodologia proposta e ao trabalho que realizavam como alfabetizadores. A expressão “*aprenderam, mas*

eu não sei como! é um exemplo que ilustra, ao final dos projetos, a visão que os monitores tinham do próprio trabalho.

Eu achei, aprendiam, aprendiam não, aprenderam, porque foi uma metodologia completamente diferente, que a gente fala diferente, sim, mas não é diferente as pessoas, você está lidando assim com pessoas, mas é diferente o método de trabalhar, porque você não limitava eles, eu não preparava as coisas e entregava para eles, a gente discutia as coisas no coletivo. [...] Era a questão de, o método outro tinha que decorar as coisas, porque você fazia tudo o porque eu alfabetizei durante o período em que eu trabalhei no outro sistema, eu alfabetizei, primeira série também, só que era, era tudo decorado, fazia um desenho e do outro, ligue as palavras ao desenho, então o PRONERA não tinha esse negócio, não tinha nada pronto. [...] (entrevistada F, 50 anos).

Um dos aspectos que destacam tê-los animado com os resultados do seu trabalho foi a continuação dos estudos, pois há exemplos de agricultores que cursaram da alfabetização ao ensino fundamental menor (primeira a quarta série) nos projetos PRONERA e continuaram a estudar o ensino fundamental na escola do assentamento:

[...] Porque as pessoas aprenderam a ler, e eu não sei nem como!!!! (risos) Porque as pessoas aprenderam a ler, e eu não sei nem como!!!! (risos) Aprenderam ler, um casal que eles venderam a terra já tão velhinhos, eles andavam três quilômetros, para a escola, todo dia e eu me encabulava, de pé, os dois. Aí ele disse, tinha o seu Elias, aí ele disse: _não, eu não vou aprender a andar de bicicleta porque eu tenho medo... aí ele não guentou, aí ele aprendeu a andar de bicicleta e ia todo dia, de bicicleta mais a mulher dele, e ainda hoje, agora eles moram na vila, venderam a terra, mas mora na vila, e ela tá continuando estudando. (M: Tá, continuando estudando?) E sabe ler, e quando ela tem as tarefas, ela vai lá em casa, para mim ajudar ela, porque assim, agora é outra professora e é educação, como é, uma educação solidária (outro projetos de escolarização), uma coisa assim, aí eles dão tarefas para eles que eles não dão conta, assim, porque com a metodologia do PRONERA parecia fácil para eles porque eram coisas que eles conhecia (entrevistada A, 26 anos).

[...] Oh, na verdade, eles aprenderam, aprenderam, tinha pessoas que nunca tinha ido na sala de aula que saíram assinando o nome e lendo palavras, agora o porque eu não sei, eu nunca consegui entender o porque, já conversei com eles, mas nunca conseguir saber o porque, mas ainda salientei uma pergunta a uma senhora, que ainda hoje trabalha (estuda), como é que a senhora aprendeu? mas eu nunca contei para ela, porque ela ia custar muito acreditar [...] (entrevistado J, 26 ano).

Percebemos na última fala que havia expectativas diferenciadas entre o que consideram que os alunos aprenderam e o que os projetos propunham, pois para eles escrever o nome e algumas palavras era critério para definir uma pessoa como alfabetizada, enquanto para o projeto o critério residia na habilidade de o aluno ler e escrever pequenos textos.

Havia tentativas de produzir um processo de alfabetização no qual os elementos do cotidiano do assentamento fossem utilizados para a aprendizagem da leitura e da escrita, mas nem sempre questionavam suas práticas ou construía outras de acordo com as necessidades da turma em que trabalhavam. O entrevistado “D” afirma que apenas tentavam seguir orientações metodológicas, sem muita crítica. É perceptível também que muitos repetiam as atividades que aprendiam durante as escolarização/oficinas e nem sempre em sua atuação criassem outras considerando o assentamento onde trabalhavam:

[...] (trabalho com a história de vida) Para escrever, para falar, eu falei pelo menos desenha, teve a turma do desenho, aí eu falei, eu não sei se vocês lembra de um lote, que a maioria era maranhense mesmo, e lá no Maranhão, tal lugar, sempre coloca em desenho o que vocês faziam lá, quebrava coco, desenhava ele trabalhando para outras pessoas, que a gente chama aqui, diária, né, e o negócio de uma roça que as pessoas de lá fazem, um certo tamanho de roçado, aí ele divide por parcela e dá para cada um plantar um pouquinho, então uns conseguiu colocar em desenho, outros em poucas palavras, né, colocou, então assim, lá, não foi diferente do que eu passei aqui, que era, e era impressionante, como era que eu tava conseguindo sem experiência nenhuma e eu tava conseguindo passar a mesma coisa que os professores tavam fazendo. Mas eles também tiveram um impacto, mas o impacto eles falaram na hora, eu pelo menos, a turma inteira ninguém falou, que não tinha condições de fazer a história de vida, mas eles falaram. Eles se expressaram, dizer que não, que não, aí na hora da musiquinha que a gente aprendia aqui, levava e aí todo mundo cantava, então assim, e fazer e desenhar e falar da realidade dele (entrevistada F, 50 anos).

Aí em 2000, eu assumi a turma de EJA, a dificuldade que eu tive, foi que naquela época foi que a gente recebia o material, o conteúdo todo prontinho, já levava para a sala, na verdade a gente era só o monitor, eu já levei tudo pronto (entrevistado D, 27 anos).

Podemos compreender da experiência da atuação na EJA que as principais crises como estudantes no primeiro projeto PRONERA tinham uma relação direta com o processo de alfabetização desenvolvido nos assentamentos. As exigências da metodologia do projeto e da organização da sala de aula da alfabetização diferiam da realidade a que estavam acostumados, na qual se organizava a sala em fila. Diferia, principalmente, em relação às exigências de produções textuais e a utilização das histórias de vida no processo de alfabetização dos agricultores, uma concepção de escola que cobrava outra postura desses professores em sala de aula diferente da concepção da escola tradicional.

As crises se ampliam ou se potencializam quando assumem o papel de professor (a) em turmas de EJA. Os que já haviam sido professores e os que tinham experiência apenas

como estudantes vivenciaram este segundo momento de forma diferenciada, neste sentido destacamos os relatos mais freqüentes nestes dois grupos.

Os que haviam sido professores apresentam as dificuldades na construção do currículo a partir de temáticas da realidade, acreditavam que deveria existir um currículo pronto apenas a ser executado e descreditavam na possibilidade de buscar as temáticas na realidade. Acreditavam menos ainda numa alfabetização que tinha como referência o trabalho com o texto e não com as letras isoladas, como fora trabalhado na concepção de escola que vivenciaram anteriormente. Tudo isso causava uma descrença na metodologia e na sua própria capacidade de atuação da forma como era exigido pelo projeto.

Os que tinham apenas a experiência de aluno destacam que sua atuação não se baseava na competência técnica de alfabetizar a partir do texto devido a sua pouca experiência em produzir textos. Sua atuação se baseava no respeito que os agricultores tinham por eles, pois não tinham experiências anteriores e, conseqüentemente, muitas dificuldades em alfabetizar adultos.

Todos os entrevistados apresentam em maior ou menor intensidade, dependendo da experiência anterior que tiveram os aspectos destacados a seguir: não compreendiam os princípios da educação popular (se baseavam na concepção da educação tradicional para sua atuação a partir da experiência como professor leigo ou como estudante); dificuldades de compreensão das leituras dos textos “acadêmicos” nas oficinas; resistência dos agricultores ao método de ensino; dificuldades de trabalhar e produzir textos com os agricultores; problemas estruturais nos assentamentos para a realização da EJA, sendo as principais dificuldades relacionadas à estrutura física da escola; falta de iluminação, pois as aulas se realizavam no período noturno, algumas turmas foram remanejadas para o fim de semana porque não houve nenhuma condição de as aulas serem realizadas no período noturno; dificuldades de lidar com a falta constante dos agricultores (condições de acesso a escola no inverno e distância escola-lote)

Nenhum dos entrevistados apresenta como um problema o fato do não funcionamento do acompanhamento pedagógico, o que demonstra que eles se consideravam beneficiados por essa realidade já que não seriam avaliados da forma como o programa exigia, pois a descrição de suas atividades era feita por eles mesmos permitindo-lhes liberdade de atuar como quisessem devido a falta de acompanhamento.

4.3 AVANÇOS NAS REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Os momentos de escolarização no ensino médio e nas oficinas, segundo os entrevistados, eram momentos de apresentar as dificuldades com as quais se deparavam ao exercer a profissão de professor de EJA. Segundo eles isso foi de muito importante para refletir sobre a continuidade da formação, o que possibilitou não só momentos coletivos de aprendizagem das teorias mas também de reflexão sobre as dificuldades que tinham em alfabetizar:

O Magistério pra gente, o magistério para a gente foi um marco, porque eu não esperava um dia fazer o médio. Com o Fundamental (no PRONERA) eu realizei um grande sonho que era... pelo menos, que era ter até a oitava série, porque alguns momento eu deixei de participar de estudo, de curso, porque eu só tinha a quarta série. E o médio, quando foi anunciado para a gente, foi uma surpresa, e a forma... de condução do projeto pela coordenação foi até a conclusão do médio para a gente foi muito bom, tendo em vista que a gente com a oitava série, com o fundamental, resumido da forma que foi, a gente ainda era muito leigo [...] já o médio, a gente pode, aperfeiçoar mais o entendimento da gente, na questão... de ensino e aprendizagem, né, sem dúvida, apesar da gente ter dificuldade ainda, em vários aspectos, porque não é fácil, a pessoa da minha idade, como um momento de problemas familiares e de saúde, conseguir, né, realizar num estudo a aprendizagem necessária dentro de um curso resumido como foi para nós, mas eu te digo que, no médio, a gente aprendeu muita coisa que sem dúvida vai ficar para o resto da nossa vida, tanto como professor, tanto como aluno[...] (entrevistada I, 45 anos).

A necessidade de continuidade da formação é percebida por eles, pois entendiam que era algo necessário para conseguir atuar como professores. A entrevistada “I” faz essa avaliação ao relembrar que estava há um longo período fora da sala de aula e o curso do ensino fundamental foi resumido a três etapas de dois meses. Discutir os principais problemas em relação ao ensino aprendizagem, paralelo aos conteúdos das outras disciplinas do ensino fundamental não permitiu apreender e reelaborar o que lhes era questionado. Avaliam que seria necessário um tempo maior para compreender o que estudavam, discutiam e vivenciavam na prática de sala de aula.

Outro aspecto que destacado era a necessidade de melhorar a compreensão e interpretação do que liam na tentativa de superação das dificuldades decorrentes da formação inicial na qual se estudava apenas para ser aprovado. Nas aulas no curso do PRONERA ensino médio normal, tiveram acesso a mais leituras e reflexões e foram convocados a

assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem do que era necessário para atuar como professores na EJA:

Aí o PRONERA começa daí, desde o ensino fundamental, o dicionário, lê e grifar as palavras, você tem que saber o que tu tá lendo, lê e saber, eu comecei a lê o Paulo Freire logo no fundamental, lê e comprar mesmo, aí eu comecei a me sentir insatisfeita quando a gente voltava lá para casa, apostila não era bom, eu queria ter o livro, aí já começou, claro, eu acho que como todo mundo, eu vou tá em todo esse processo, e hoje eu vejo nessa condição de não pensar, e o outro ensino era a metodologia era essa. Aí a criança fica nisso, ele recebe tudo pronto, ele se preocupa com a nota, mas ele nunca se vê. Mas quando você passa para deixar, a colocar na mão dele, deixar com ele, você é um mediador, você não é mais um professor, você já está mediando, daí lá, você coloca lá, mas dando possibilidade de ele se vê capaz de construir as coisas, você receber tudo pronto, não é mais muito legal. [...] O magistério, é como... as disciplinas, em si, ele só foi aumentando um pouco mais, só exigindo que a gente pesasse mais. [...] No magistério só foi elementos, só para exigir ainda mais, para tá fazendo tá fazendo mais, se preocupando mais, tendo mais responsabilidade com a gente mesmo, aí passa a saber que eu que tava dentro da história tinha a responsabilidade de aprender, e não para cumprir o currículo que era obrigatório, que existia uma obrigação que é período, claro, tudo tem que ter regra, mas eu já me vendo na condição, que eu precisava de fazer, aí a exigência já foi maior, aumentou as exigências (entrevistada F, 50 anos).

A preocupação de como iriam novamente atuar em sala de aula na EJA consistia em um dos aspectos discutidos durante a escolarização em Marabá. Além da reflexão sobre a necessidade de se utilizar as metodologias “consideradas adequadas” à proposta dos projetos, compreender o porquê do trabalho com o texto e com a realidade dos alunos em vez do trabalho com letras isoladas.

Pra mim o magistério serviu bastante, né, na questão de sala de aula, porque na questão de ... deu bastante conhecimento para refletir das minhas ações em sala. [...] A questão de sujeito, de ação e reflexão, né... isso serviu muito para dá autonomia aos alunos da gente, a gente refletia isso muito, para discutir em falar em debates, para discutir as idéias, aí eu... eu incentivava muito a participar... então o curso me ajudou bastante para isso, para mim também passando um pouco do meu conhecimento para eles, para eles tá também ir atrás dos direitos deles, para ir pro discussão, falar mesmo o que eles pensam, não ficar calado (entrevistada H, 26 anos).

[...] o magistério ele veio contribuir para isso, né, que como trabalhar; não a receita de como trabalhar em sala de aula mas possibilitou essa reflexão de como trabalhar em sala de aula, né, que é uma formação específica, é uma formação específica. Então tem toda uma identidade, né, que era voltada para o campo, que o professor tinha que ser flexível em alguns momentos, foi neste momento que eu aprendi a questão do tradicional, que a gente as vezes não pode radicalizar alguma coisa, culpar o professor, porque na verdade o que eu fazia era encerrar, né, com algumas situações (entrevistado C, 29 anos).

O trabalho a partir das temáticas oriundas das histórias de vida dos educandos e da constituição dos assentamentos era um dos princípios dos projetos a partir de Freire (2005). Esse era um princípio norteador na elaboração do material a ser trabalhado em sala de aula. A tentativa de construção de outro modelo de educação orientado para o campo exigia dos que atuavam como professores uma postura de tentar entender esse princípio. O conflito que descrevem a partir do contato com outras experiências, quando as certezas eram questionadas, os levava a refletir sobre as experiências anteriores de escola. Trabalhar as crenças que apresentavam em relação à outra formação, compreender que a formação não se dá apenas no curso e que é resultado de inúmeras experiências, seja como professor, seja como estudante, foi o dilema que permeou todo o percurso formativo.

No magistério... (pausa longa, pensativa) nós estudamos tanta coisa, era tanta assim, sabe, nova, era cada dia, era assim, uma forma de reconhecer a gente mesmo como um ser histórico, né, era toda uma questão de estudar teóricos que valoriza os conhecimentos que a gente traz, porque cada um tem uma história para contar, tem experiências para contar, e que numa escola tradicional isso não é levada em conta... então tem toda essa questão (entrevistada A, 26 anos).

É possível perceber que as exigências sobre a reflexão da própria prática, a leitura de autores que referendavam essas práticas, como o tão citado Paulo Freire, apresentam a necessidade de cada um ser responsável pelo seu processo de alfabetização. Os monitores foram percebendo que não era mais possível esperar as respostas prontas de fora, mas que cada um devia assumir como sua a possibilidade e a necessidade de formação a partir dos limites que reconheciam.

Alves e Garcia (1995) ao discutirem a organização do curso de pedagógica em Angra dos Reis, apresentam que se fundamentava na crença de que os sujeitos questionariam os conhecimentos prontos e a organização dos cursos em disciplinas teóricas e que a prática só se daria em estágios ao final do curso. Na proposta do curso, segundo elas, se tenta superar a hierarquia de que primeiro se aprende as teorias, depois se pratica em estágios e por fim se está preparado para atuar em sala de aula. Neste sentido propõem que os momentos de práticas fossem intercalados com momentos em que se estudassem as teorias das várias áreas do conhecimento que embasam o trabalho pedagógico. Elas afirmam que:

Rompendo com a histórica segmentação e hierarquização sobre teoria e prática, em que o momento da teoria precedia o momento da prática, que dava apenas através dos estágios, entendeu-se que a pesquisa, relação teoria-prática. Prática não

entendida apenas como atividade, mas também, e principalmente, como acumulação e transmissão de conhecimentos apriorísticos, vistos como apropriação refletida da prática (ALVES e GARCIA, 1995, p. 79).

Para as autoras uma forma de superação da visão dos conhecimentos prontos é a partir da inclusão da pesquisa na formação dos professores possibilitando uma vivência do que se discutia sobre a construção do conhecimento.

Em oposição ao conhecimento-verdade encontrado e, portanto, cristalizado, afirmamos o conhecimento como formas diferentes de apreensão do real por sujeitos diferentes, como verdades buscada e, portanto, em movimento. [...] a teoria será permanentemente confrontada com o concreto social/escolar, e este será olhado a partir a teoria, recuperando-se a unidade dialética teoria-prática. Mas apreender o real exige mais do que o olhar da Filosofia, Sociologia, Psicologia ou Antropologia. Exige a articulação das diferentes áreas do conhecimento na interdisciplinaridade, redefinindo método e categorias (ALVES e GARCIA, 1995, p.76).

A formação do PRONERA sudeste do Pará possibilitou essa reflexão sobre a prática, a partir da prática, revisitada através das teorias. O estudo teórico que referenciava o como as pessoas aprendem produziu um processo de reflexão que possibilitou questionar sua própria aprendizagem.

A entrevistada “G” após ter atuado no PRONERA EJA questiona o modo como aprendeu matemática, concluindo que as suas dificuldades e as dos agricultores no aprendizado da matemática era fruto da metodologia utilizada anteriormente. Passou a perceber que a memorização tão enfatizada na escola tradicional, sem uma compreensão do que se está memorizando, prejudica a aprendizagem. Nota-se que isso estava no centro da aprendizagem da escola por onde passaram anteriormente quando ela diz:

[...] Era o método... olha, eu por exemplo, quando eu fui aprender, quanta dificuldade que eu tive com matemática, por não entender porque dois vezes dois era quatro, e dois mais dois era quatro, porque era quase a mesma coisa. E o quê que era isso, quantas vezes eu fiquei decorando uma tabuada, três vezes três é nove, novesfora nada (imita decorando a tabuada). O que diabo é novesfora, que eu não entendia, até eu entender que o novesfora é aquela soma, se deu dois números, somar um com o outro era o que dava o novesfora, quantas vezes eu não peguei bolo de palmatória da minha mãe, que era ela, que foi ela que me ensinou isso, até entender isso. E se a gente fosse trabalhar o EJA, hoje, naquele mesmo sistema, eu acho que ninguém ia aprender da mesma forma, porque foi assim, por isso mesmo eles estudaram numa escola, que num tava sabendo, porque na escola que eles tentaram estudar era daquela forma (entrevistada G, 42 anos).

O debate corrente sobre as metodologias de ensino, a partir do trabalho que desenvolviam em sala de aula e de estudos teóricos nas leituras que fizeram durante as aulas na escolarização e nas oficinas, questionava o posicionamento do professor na concepção tradicional de ensino. Muitos começaram a se questionar se a sua postura enquanto professor era ou não “tradicional”. Aprendiam um discurso sobre o que era tradicional, mas ainda não o compreendiam com profundidade e na sua prática pedagógica continuavam a reproduzir esse modelo. O Entrevistado C diz que isso se tornou uma prática constante, a avaliação de si e dos outros, mas que eles não avançavam muito no que se referia a ter práticas tradicionais.

Não, também tinha uma dificuldade que era metodológica, que a gente fica, naquela época, a gente discutia muita a questão, se é tradicional ou não é, como é que eu vou dar aula, uma fórmula, uma receita, né. E que na verdade não há, e a gente pensava, é... num ser tão tradicional, ou tentar buscar a melhor maneira de facilitar o processo ensino aprendizagem e naquele momento a gente não tinha tanta experiência, né, de... até de saber o que é tradicional... pensava que tradicional era só uma metodologia, uma postura, um comportamento em sala de aula, e que envolve todo um... um processo (entrevistado C, 29 anos).

A reflexão sobre várias concepções de ensino não modificava substancialmente a compreensão dos sujeitos em formação acerca dos métodos de ensino tradicional no qual aprenderam, haja vista que o vivenciaram há mais tempo, por isso estava mais arraigado em suas práticas do que o proposto na formação no PRONERA sudeste do Pará. Apresentam alguns elementos que lhes permite afirmar que começam a compreender essa outra concepção de ensino, mas necessariamente não produzem outra prática pedagógica automaticamente. Apesar de ter acesso a novos elementos que lhes possibilitava compreender melhor esse processo de ensino aprendizagem, a superação dessa prática é um processo lento. O entrevistado “C” apresenta essa situação de confronto em que vivenciou:

porque antes eu achava que todo mundo era tradicional, era tradicional... era tradicional... e onde eu acabava encrencando com isso... e na verdade a gente também acabava reproduzindo a sala de aula tradicional, sem saber, mas acabava reproduzindo a sala de aula tradicional. [...] Então eu achava assim, que as pessoas se transforma de um momento para o outro, então recebeu uma formação, desse processo ensino-aprendizagem, de metodologia, de educação tradicional e não tradicional, que a pessoa teria que mudar de uma hora para outra, e eu acabava encrencando com isso... e só a partir da formação eu que eu fui acordando para isso, e que as coisas não é bem assim... que a transformação, né, ela vai acontecendo no decorrer do processo, e que na verdade, o ritmo é lento [...] (entrevistado C, 29 anos).

Freitas (1995) ao estudar a formação dos educadores, tentando investigar os fatores conjunturais que levaram, no final do século passado, a apresentar essa formação como central na organização da escola, salienta que muitas das propostas de formação de professores têm destacado os problemas práticos do cotidiano como centrais nos modelos de formação, o que para ele configura um problema, pois entende que

Com isso, elimina-se a formação teórica (e política) do profissional, convertendo-o em um **practitioner** (grifos do autor), um prático. A questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador. (FREITAS, 1995, p. 96).

Na formação realizada nos PRONERA sudeste do Pará não se tinha como objetivo substituir a prática a partir de um curso de aligeiramento da formação. Havia sim a necessidade de articular os problemas do cotidiano da alfabetização com a formação teórica, na tentativa de produzir uma formação mais sólida, alimentada pela prática, mas em confronto com as teorias das várias áreas que embasam o saber do professor.

Neste sentido queremos enfatizar que ser professor no PRONERA era um estar em constante questionamento entre a metodologia proposta e a metodologia utilizada decorrente das experiências anteriores vivenciadas. Percebemos que os elementos do cotidiano docente estão presentes na formação ao se referir ao planejamento, à relação professor-aluno, reconhecer que eles possuem um saber anterior a escola e que este saber auxilia no processo de conhecimento, questões que perpassam a formação necessária à prática docente.

É, outro dia, há uns cinco dias a gente tava falando como foi difícil, eu tava parabenizando uma menina já no início desse projeto (Curso de Pedagogia), que naquele momento, quando a gente estava no médio, por mais que toda a turma, os outros, a Coordenação tava trabalhando para a transformação de cada um de nós, ainda existia muita coisa passada assim, da gente não querer abrir mão, do poder, de está na frente [...] foi difícil, mas a gente melhorou, e de trazer mesmo a valorização, respeitando a cultura, [...] dentro da sala de aula, e trazendo questões para sala de aula do contexto dos educandos, a gente se prender a uma coisa muito fechada, restrita ao planejamento que está ligada a grade curricular, que é feita para a cidade, então desde o médio que toda a preparação já foi tudo voltada para essa questão, as disciplinas em si, elas ajudaram muito, porém a gente não consegue armazenar e guardar para a gente [...] (entrevistada I, 45 anos).

Ao final do projeto de ensino médio normal foi exigido como trabalho para a conclusão do curso a construção de um memorial que refletisse sobre sua história de vida relacionado com o que experienciaram na formação dos projetos PRONERA, tanto como docentes quanto como estudantes. Na construção do trabalho os monitores foram orientados por um professor e este apresentava como síntese da compreensão de formação que perpassava os projetos a produção textual, como resultado deste trabalho. No entanto, a construção do memorial continha em si as duas maiores dificuldades que desde o início os monitores apresentavam: a produção de texto, que tanto temiam, e a exposição da sua história de vida, que de acordo com a proposta do projeto deveria partir da história singular a fim de refletir sobre a história coletiva dos agricultores da região. Ao descrever a experiência de construir esse memorial um dos entrevistados afirma:

[...] Aí eu não me senti mais muito mal no magistério, porque eu já estava mais preparada, já tinha um preparo, ao entrar no magistério, já me sentir melhorzinha, já fui... é, o meu conhecimento foi melhorando cada vez mais, foi me dando condições de pensar, até quando chega naquele memorial, que eu nunca imaginava que eu ia ter a capacidade de escrever, foi pouco, mas, eu pensei que eu não ia dar conta de fazer. [...] Primeiro, porque eu nunca imaginei na minha vida que eu fosse fazer um livro com a minha história, isso já é uma primeira coisa [...] Isso foi uma coisa que eu nunca imaginei, quando eu vi aquele memorial pronto, não dizer assim, quando ele pronto, já começou do processo de elaboração, construção, que eu pensei que eu não ia conseguir [...] eu continuei assim, é impressionante, é porque você vem de um sistema que deixa o negócio na gente, fica condicionado o negócio que parece que a gente nunca tem capacidade de fazer as coisas, é, para mim que eu já entrei com uma idade, com muita gente jovem, eu era uma das pessoas (a senhora já era adulta, né) Adulta, muito. (Quantos anos a senhora tinha?) Tinha quarenta anos, e já pensou uma pessoa dessa idade, uma mudança toda. É muito difícil (entrevistada F, 50 anos).

Podemos analisar, considerando que o projeto inicial de escolarização e a atuação em dois projetos de EJA, que todos esses momentos se tornaram de questionamento do que conheciam da escola rural, ou seja, entram num projeto com a visão de que ser professor era uma profissão de alguns que ensinavam aos que não sabiam nada e lá se confrontam com outra perspectiva de ensino. Mas tinham a consciência de que não sabiam alfabetizar. Exerceram a docência tanto a partir do que aprendiam nos momentos de oficinas e coletivamente nas aulas, quanto a partir de suas experiências como professores, alunos ou a partir dos enfrentamentos das dificuldades de infra-estrutura tão próprias das escolas das áreas de assentamento, particularmente da modalidade de ensino em que atuaram, a EJA, historicamente marcada pela falta de recursos e por descasos.

A continuidade do processo de formação foi um dos elementos que lhes possibilitou o avanço na compreensão sobre a profissão docente, tendo em vista os princípios da Educação do Campo que considerava essencial compreender como superar os elementos da escola rural que só reproduziam um conhecimento morto em relação aos espaços onde existia.

O trabalho a partir da produção textual, que era uma exigência, pode não ter surtido os efeitos previstos no trabalho de alfabetização, mas possibilitou um avanço na compreensão do processo pelo qual foram “formados”. A centralidade que essa metodologia teve nos processos de escolarização nos dois níveis, ensino fundamental e médio, possibilitou avanços tanto para a compreensão da educação do campo, através da construção de um currículo que utiliza os elementos do cotidiano dos estudantes e questiona a idéia de currículo como algo pronto e acabado, quanto do incentivo à produção textos e não apenas seu consumo. Também entenderam os mecanismos de produção do conhecimento pela pesquisa, quando estimulados a fazer registros, por meio da construção dos próprios memoriais, texto no qual fizeram uma reflexão sobre o percurso formativo que vivenciaram. Mesmo que em alguns momentos isto tenha significado o uso de metodologias que tinham princípios contrários.

Houve momentos posteriores em que socializavam com os outros “monitores” seu trabalho. Essa socialização possibilitava refletir sobre como estavam trabalhando e confrontar os princípios da escola tradicional, baseada na autoridade do professor, na disciplina, na apresentação das partes fragmentadas, nos métodos de silabação com os princípios das teorias progressistas que defendiam a participação dos alunos, o trabalho com a problematização da realidade, a construção do currículo a partir dos temas geradores levantados a partir da história de vida do grupo, formado por agricultores, migrantes que conseguiram um pedaço de terra via ocupação e luta pela permanência nas áreas hoje assentamentos do sudeste do Pará.

Um dos limites desse processo reside no fato de ter iniciado sem considerar a formação que o grupo traziam da sua escolarização, bem como não atentar para suas experiências docentes anteriores à escola que tiveram acesso nos assentamentos. Não trabalhar a partir da educação tradicional, a partir daí inserindo novos elementos. Partir de algo novo, desconsiderando a experiência anterior dos sujeitos, além de não contribuir para especificar os elementos que se desejava superar, a princípio também causou muitas dificuldades para os que vivenciaram os primeiros projetos. As exigências explícitas nos projetos de alfabetização e de escolarização de ensino fundamental menor, também desconsideravam os próprios alfabetizadores, pois não conheciam os princípios para a

produção de textos e os levava muitas vezes a simulação de práticas, que conflitavam com suas compreensões de como deveria ser o processo de alfabetização.

A experiência de formação durante a escolarização do ensino fundamental, e a experiência na EJA se configuraram em momentos de crise para os educadores em formação, pois apesar do que proposto nas oficinas, não conseguiam lidar com as informações e colocá-las em prática na sua atuação como professor(a) no assentamento. As possibilidades de construção de vários espaços para questionamento da concepção da escola rural, no processo formativo, realizado nas oficinas pedagógicas em que refletiam sobre os limites da sua atuação, o trabalho em grupo, tanto nos momentos das oficinas como em sala de aula enquanto estudantes, os ajudou a produzir conhecimentos sobre a EJA enquanto modalidade de educação.

Houve dois níveis de dificuldades na atuação como docentes no PRONERA sudeste do Pará: o primeiro deles, os problemas estruturais já citados com os quais os “monitores” tinham de lidar para tentar garantir alguma permanência dos agricultores nas turmas; o segundo, enfrentar um trabalho de alfabetização que apresentava muitas exigências, do ponto de vista pedagógico, para todos os envolvidos, pois propunha ser diferenciado dos projetos campanhas de alfabetização de adultos do campo até então realizados, que consideravam os elementos da Educação Popular e do letramento na abordagem da EJA. Essas dificuldades foram trabalhadas, interrogadas, e houve tentativas de superação de algumas, não necessariamente superadas.

A volta à sala de aula de EJA nos assentamentos, podendo novamente experimentar a metodologia de produção de texto e as diversas experiências de produção textual, somada a experiência de construção do Memorial, possibilitou aos monitores maior compreensão do que estava sendo discutido e proposto como concepção de educação e de formação.

As idas e voltas entre a concepção tradicional do campo e os princípios da educação popular que pautavam a construção de uma educação do campo, eram refletidas não apenas a partir da teoria, mas também da sua prática pedagógica, do seu cotidiano da sala em aula como professor (a). A possibilidade de continuação da formação no ensino normal (antigo magistério) ampliou o tempo e os momentos de estudo, produzindo compreensões a respeito das teorias pedagógicas que eram relacionadas às suas dificuldades de atuação.

O acesso ao debate de construção de uma educação do campo, produzido na década de 1990, e os diversos momentos em que foram realizadas pesquisas sobre a realidade dos assentamentos, ponto de partida para conhecer e intervir a partir da leitura e da escrita dessa

realidade, de certa forma contribuiu para ampliação da leitura desses sujeitos acerca do processo educativo e da sua atuação como professor (a).

5 AVALIAÇÃO E INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO NA ATUAÇÃO POSTERIOR

Neste capítulo discutiremos os aspectos específicos da formação considerando os resultados e influências que esta representou na vida dos que participaram dos projetos PRONERA sudeste do Pará. A análise está organizada a partir de três categorias: a avaliação que os professores apresentam acerca da formação dos PRONERA, a influência dessa formação na atuação posterior a conclusão do ensino médio normal e a auto-definição após a vivência do processo formativo. Pensar essas categorias significa analisar as contribuições do processo de formação para a atuação posterior.

Nesta análise Incorporamos as contribuições de Gatti e Davis (1993); Pacheco (2008) e Huberman (1992). Pacheco (2008) ressalta que não é possível pensar a formação de professores com um sentido único, pois este conceito possibilita inúmeras interpretações. Entendemos aqui a formação como o processo pelo qual passaram os agricultores, considerando influências de múltiplos espaços, das suas experiências como estudantes e professores antes e durante o percurso nos projetos PRONERA.

Neste sentido, pensar no que apontam como consequências desse processo formativo é também pensar numa multiplicidade de aspectos que se interrelacionam na constituição sua enquanto seres humanos em formação. Trabalharemos com as descrições que os entrevistados apresentam da formação por entender que esta não se dava apenas no sentido da certificação para atuar numa profissão, mas como um momento contínuo e processual, como afirma Pacheco:

[...] A formação de professores é um processo contínuo e participado, decorrente das práticas e a elas referenciado, um processo contínuo de ação e reflexão crítica sobre a ação, pois é através da reflexão crítica que são questionadas formas de legitimação (de autoridade, de regulação moral, por exemplo). Entendo a formação como um processo no qual os momentos de ruptura se identificam com os momentos de inovação no nível da prática pedagógica, num processo no qual não existe separação entre teoria e prática, entre a conscientização e a contextualização. Esta concepção afasta-se dos modelos em que o desenvolvimento e a avaliação da formação se processam segundo uma lógica centralizadora, em que não são consideradas as racionalidades dos agentes de formação, com as suas representações (PACHECO, 2008, p. 25).

Neste sentido quando apresentam os aspectos da sua vida imbricados de questões pessoais e profissionais, que entendem ser resultado da influência da formação que tiveram,

apontam para vários aspectos que nos levam a acreditar que essa vivência em projetos do PRONERA sudeste do Pará interferiu nas suas vidas e de certa forma influenciou na sua atuação posterior à formação do ensino médio.

5.1 AVALIAÇÃO ACERCA DA FORMAÇÃO

Na avaliação que fazem acerca da formação os entrevistados destacam tanto aspectos de crescimento intelectual que possibilitou melhorias em relação à vida pessoal e social, aumento na auto-estima, por exemplo, pois se sentiram valorizados em sua história de vida; quanto aspectos do cotidiano da profissão de professor(a), como às habilidades exigidas para exercer a profissão em outros espaços e a compreensão de como se realizam os processos educativos. Não acreditamos que se possa separar no ser humano os aspectos pessoais do profissionais na atuação do professor, entretanto os apresentamos de forma separada haja vista que nos dados estão destacados de forma distinta.

No primeiro momento destacamos os aspectos do crescimento intelectual e no segundo momento analisaremos os aspectos especificamente relacionados a profissionalização dos sujeitos enquanto professores.

As mudanças em relação à vida pessoal foram destacadas com mais ênfase na fala dos que iniciaram jovens (entre quinze e vinte anos). Estes afirmam que participar do processo formativo no PRONERA possibilitou um crescimento pessoal no que se refere à superação da vergonha e da timidez a partir de várias atividades ligadas diretamente e indiretamente ao processo formativo que aumentou sua auto-estima, o que é afirmado na seguinte fala: “contribuiu muito assim [...] de me relacionar, uma forma de me relacionar mesmo com as pessoas, de quebrar o gelo, que eu não conversava com ninguém, né! de se expressar em público” (entrevistada A, 26 anos).

As oportunidades de sair do assentamento em que viviam e transitar³⁸ pela cidade de Marabá, cidade considerada pólo da região sudeste do Pará, para além de estudar possibilitava

³⁸ Os primeiros projetos PRONERA pagavam bolsas aos cursistas para atuarem como professores de turmas EJA durante o projeto, e custeava suas passagens e a estadia em Marabá por meio do pagamento de diárias. Em 2008, essas bolsas foram consideradas ilegais pelo judiciário brasileiro, já que bolsa pela lei só é considerada para Iniciação Científica e a Pesquisa. Esse tipo de pagamento foi suspenso desde junho de 2008.

resolver também demandas específicas da família e/ou de assentados. As viagens a Marabá durante as etapas de estudo possibilitou-lhes um aumento no acesso aos canais de comunicação e uma demanda por resolver essas atividades. Avaliam que conseguir realizar as atividades consideradas corriqueiras por muitos dos que habitam na cidade, como resolver questões em agências bancárias, pegar ônibus coletivo para fazer compras, transitar pelos diversos bairros da cidade para resolver questões nas instituições federais, etc, eram desafios. Uma entrevistada argumenta que essa formação contribuiu muito neste sentido:

Contribuiu muito, muito mesmo. [...] Assim, de eu tá indo em algum lugar, por exemplo, num banco, resolvendo os problemas... que até então eu não sabia, né, outros lugares, fazer compra que eu nunca tinha vindo também, em Marabá, sozinha. Então, depois da formação eu já venho só, me viro só, vou para onde eu quero, pego coletivo. Porque é muito difícil assim, quando não tem uma formação dessa, para tá se movimentando na cidade, né! E noutros lugares também, então se for assim para mim sair para outro estado, eu acho que eu consigo, perguntar as pessoas, não ter medo de perguntar, porque é normal, não sabe tem que perguntar, porque vai ter alguém para lhe informar alguma coisa... então, me ajudou assim, nesse sentido, fora da sala de aula (entrevistada A, 26 anos).

Outro aspecto que destacam e nos chama a atenção é o fato desses jovens afirmarem que sua inserção e participação no movimento sindical se deram após adentrarem essa formação e não anteriormente, quando foram indicados pela participação de suas famílias. Apontam que expressar sua participação nos espaços de discussão do movimento sindical começou ser uma das suas preocupações.

contribuiu também porque a partir do momento que eu comecei no PRONERA, eu fui convidada a participar do movimento social, eu passei quatro anos sendo secretária da associação de lá, do PA Eldorado, e eu acho que isso mais foi por causa que eu participava do curso... tinha essa formação [...]. A gente era muito calado, a gente ia para um debate e ficava muito calado, não ia atrás da gente, expor as idéias da gente direito e depois que eu participei do curso, a gente discutia muito na formação de tá indo atrás dos direitos da gente, que a gente tem que ir mesmo atrás dos direitos, (entrevistada H, 26 anos).

Os que tinham mais idade e experiência de vida ao iniciarem a formação, destacam as atividades que elevaram sua auto-estima como as mais marcantes e dentre estas as atividades realizadas durante a formação com sua história de vida. Este trabalho, iniciado desde a primeira etapa em 1999, continuou a ser desenvolvido durante todo o processo formativo passando todos os projetos PRONERA, nos quais tiveram de escrever e

reescrever suas histórias de vida, tentando compreender quais experiências educativas contribuíram para sua formação enquanto seres humanos e culminou no trabalho final do projeto ensino médio normal com a construção do Memorial.

Com a realização deste trabalho afirmam terem-se sentido valorizados em sua história de vida, o que aumentou sua auto-estima. A entrevistada “G” argumenta que a partir da reflexão nessas atividades passou a não se sentir discriminada por ter uma história de exclusão social. Segundo ela:

[...] A história de vida, e era uma coisa que eu tinha muita dificuldade de falar sobre minha vida, até porque eu acreditava que muitas das coisas que eu tinha passado naquele período, de toda a minha vida era motivo de vergonha, né, era isso que eu acreditava, viajar um ano dentro de uma canoa, com minha mãe, meu pai, um bode, e uma cabra dentro, um cachorro, e esse tanto de coisa era motivo de vergonha, hoje não, hoje não, eu sinto até orgulho de falar, eu sei que isso contribuiu muito para minha aprendizagem (entrevistada G, 42 anos).

Podemos analisar, ao tentar compreender o que os sujeitos descrevem dessa formação em relação ao crescimento intelectual, que para os mais jovens a convivência diária com outras pessoas, o ser chamado a assumir outras responsabilidades e ser reconhecido como capaz de resolver problemas dos assentados e familiares na cidade possibilitou não apenas a elevação da auto-estima, da superação da vergonha e timidez como também uma maturidade que os fez ser vistos como adultos tanto na formação quanto na sua relação com os outros agricultores.

Uma entrevistada que entrou com quarenta anos no PRONERA sudeste do Pará, traz novos elementos para nossa análise. Ela descreve que a possibilidade de continuar estudando lhe abriu outros horizontes. Quando iniciou a formação em 1999 tinha quarenta anos, hoje aos cinquenta anos se vê como uma estudante. Comumente, as agricultoras em sua faixa etária, estariam no lote, cuidando da casa e dos netos, todavia a convivência em grupo, sua participação sendo exigida em todos os momentos, lhe despertou outra forma de ver o mundo e ampliou as possibilidades do seu próprio mundo. A participação em várias atividades a coloca na posição não apenas de uma pessoa que está envelhecendo porque outras oportunidades foram criadas o que, de certa forma, se apresenta como perspectivas diferenciadas das agricultoras da sua idade no assentamento:

[...] Para mim que eu já entrei com uma idade, com muita gente jovem, eu era uma das pessoas adulta, muito. (Quantos anos a senhora tinha?) Tinha quarenta anos, e já

pensou uma pessoa dessa idade, uma mudança toda. É muito difícil, assim, às vezes, até me acho assim, até eu mesmo me elogio hoje (com 50 anos), acho que eu cresci muito, tanto é que hoje eu nem me vejo na idade que eu tenho no PRONERA, eu sinto assim, uma estudante aí, tranqüila sem, eu nem to olhando para a minha idade! (entrevistada F, 50 anos).

Os mais jovens (quinze a dezoito anos) aos poucos se tornaram mães e pais durante esse processo formativo e dentre aqueles que já eram adultos, muitos já eram pais e mães. Assim, as mulheres enfatizam que essa formação contribuiu para modificar a visão que tinham sobre a educação dos seus filhos. Afirmam que a partir dos estudos de teóricos da Psicologia, por exemplo, que investigam e tentam compreender o desenvolvimento infantil e como as crianças aprendem, passaram a compreender melhor as ações das crianças de um modo geral o que também lhes possibilitou refletir sobre sua atuação enquanto mães e sobre as ações dos seus filhos, na tentativa de não apenas castigar e repreender, como faziam antes, mas tentando compreender as ações das crianças para educá-las. Segundo essas mulheres:

Assim, na própria questão de educar meus filhos, saber o que eu posso fazer, o que eu não posso, né, não assim que contribuiu assim, né, tudo, mas em boa parte, contribuiu. De entender um pouco sobre criança, porque a gente estudou muito Piaget e Vigotsky, que trata muita a questão, de resgatar mesmo todo um aprendizado que a criança traz para a gente mesmo, adulto, e que às vezes, por falta de conhecimento a gente bate, a gente faz coisas que não deve, e tendo conhecimento não, a gente não, a gente sabe porque tá agindo daquela forma (entrevistada A, 26 anos).

Refletindo sobre essas mudanças outra entrevistada relata essa contribuição ao estudar sobre as relações de autoritarismo presentes nas relações sociais, inclusive na relação mãe e filhos, fazendo uma diferenciação entre a autoridade e o autoritarismo. As crenças decorrentes de sua formação anterior (familiar e escolar) de que as crianças não tinham o direito de se expressar e deviam se limitar a apenas obedecer aos adultos, passaram a ser questionadas lhe possibilitando refletir sobre sua atuação como mãe. Acredita que foram essas reflexões no curso que motivaram mudanças na forma como educou suas filhas que nasceram antes e depois da sua inserção nos projetos PRONERA. Segundo ela, se modificou na relação de autoridade na educação de suas filhas menores:

[...] Olha, essa experiência do magistério contribuiu até na minha vida familiar, porque quando a gente não tem formação, nem os filhos a gente não sabe educar, porque a gente leva naquele jeito que a gente foi educada, entendeu! Que o filho não tem direito, que o filho não tem vez, que é você quem diz o que ele tem que fazer! o que ele tem que comer! Assim, a gente pensa porque foi assim que eu fui criada. E

aí era assim, foi assim que eu criei meus filhos mais velhos. Já hoje, minhas filhas mais velhas, porque eu tenho duas filhas mais novas, que a criação é diferente. Milhas filhas dizem: Ah, a senhora não liga, as meninas faz o que quer e tal, só que, com o saber que eu tenho hoje, me dói a consciência se eu for fazer com aquelas meninas, o que eu fiz com as outras! Como eu sou arrependida, eu já disse para elas, como eu sou arrependida! Em certa forma, de ter criado elas daquela forma, porque um pouco da criação, mesmo rígida que eu dei para elas, mas tem contribuído para elas sobreviverem hoje, mas se elas tivesse que nascer, e eu criar elas novamente, eu criaria diferente, ia ser diferente (entrevistada G, 42 anos).

O trabalho desenvolvido a partir da pesquisa nos assentamentos sobre a forma de ocupação das áreas de assentamento, de como os agricultores conquistaram a terra e o histórico de cada localidade que produziram para trabalhar na sua escolarização e para utilizar na EJA, também são momentos significativos que os entrevistados destacam afirmando que contribuíram na compreensão de que o conhecimento não estava apenas nos livros a que tinham acesso e do modo como se produz conhecimento.

A formação do magistério para mim foi especial. (Mas porque foi especial? É... (pensa um pouco, faz um silêncio), eu não sei nem te falar... sei lá, eu não sei... a vista o que eu tinha estudado antes, em outras escolas, para mim foi muito bom. A gente tinha uma visão bem diferente do que a gente tinha antes, eu conseguir obter mais ainda no magistério, só os textos que a gente estudava, era especial, muito bom (risos). Tudo. (risos) (M: Mas o quê?) Tudo contribuiu para minha formação (risos). Olha, Maura, porque como eu já te falei antes, antes eu não tinha realmente formação, porque quem estuda a quinta série até o meio do ano, que formação tem para trabalhar em sala de aula? Você pode dizer que tá, tá, o velho dizer do povo: que tá quebrando um galho! porque formação você não tem. E aí, depois que eu passei, fiz o fundamental completo no PRONERA, com uma experiência totalmente diferente, um método totalmente diferente; daí continuar no Magistério com esse método diferente, com pesquisa. A gente vê de perto a situação, coisa que a gente só imaginava que era, na pesquisa a gente viu que era completamente diferente, daquilo que a gente imaginava, é, é construção mesmo, é construção, é diferente. [...] (entrevistada G, 42 anos).

Consideramos que esses foram instrumentos que possibilitaram o crescimento intelectual desses professores, pois passaram a mais frequentemente utilizar-se da escrita e da leitura para melhor compreender e atuar no mundo. Destacam que o acesso a materiais de leituras, utilizados em atividades de pesquisa realizadas através de entrevista com os agricultores assentados, possibilitou um aumento na autoconfiança em relação a capacidade de escrever sobre o que estudavam. A entrevistada “F” afirma que:

[...] Maura, assim, é, é... (pensa, e faz uma pausa longa) (M: as oportunidades mesmo que foi criadas!) as oportunidades, mas tem outra coisa melhor que eu vejo, todas as oportunidades que surgiu foram muito boas, mas a coisa melhor que eu to

gostando é assim, é que eu leio uma coisa e agora eu me aproprio muito mais. Eu leio qualquer coisa, assim, eu digo, um livro que eu gosto e eu to conseguindo colocar o meu pensamento sem muita dificuldade, eu mesmo agora to antecipando, fiz o meu pré-projeto do TCC (trabalho de conclusão de curso) [...] essa capacidade deu colocar aquilo assim sem ninguém tá no meu lado mais, me orientando, mas tá no meu ouvido, que tá vendo, o que está ali no livro, é a coisa mais gratificante [...] Então isso que é mais positivo para mim, tá tirando das cinzas, parece que tá descolando as placas (da cabeça), o PRONERA conseguiu descolar minhas placas, e parece que tava tudo com crosta, então deu aquela polida por dentro. E eu, isso porque eu falei assim, puxa vida, quando eu escrevi aquilo lá que tá lá em casa, a gente vai aprendendo mais [...] (entrevistada F, 50 anos).

A leitura passou a ter uma função no seu cotidiano que antes não tinha, não apenas porque realizavam as atividades de agricultores no assentamento, mas porque passaram a compreender o que liam e utilizar a escrita com mais propriedade para realizar as ações da associação, da sala de aula etc.

As produções textuais e as leituras dos textos acadêmicos eram as atividades mais trabalhadas durante os projetos de formação que possibilitavam compreenderem que eram capazes de produzir conhecimentos utilizando-se da escrita, não apenas de consumir a partir da leitura, modificando assim sua relação com os livros que liam e com a própria compreensão de conhecimento como algo pronto. Situação que Gatti e Davis (1993) já propunham em décadas passadas quando afirmavam a necessidade de formações que evitassem a cristalização do conhecimento e possibilitassem aos professores serem ativos nessa construção, como já citado no segundo capítulo.

O contato com muitas leituras e a ampliação dessa capacidade influenciou sua compreensão da educação a partir de uma leitura do cotidiano e de outros espaços em que participavam. A entrevistada “F” também nos apresenta como isso modificou sua participação em eventos e congressos do movimento ambiental, afirmando que conseguia se apropriar das informações escritas que circulavam nesses espaços:

Vou para um evento, esse último evento que eu fui para Brasília, eu trouxe mais de trinta quilos de livros, e já li quase todos, se não fosse o PRONERA, com certeza...! O X (seu marido) recebeu também muito livro quando ele entrou na associação, e quem tá lendo é eu. Ele pegava porque eles distribuía, hoje é a primeira coisa, eu vou para os eventos e na hora que distribui os materiais de inscrição, eu leio logo tudo que tem dentro. É aquela coisa, aquela coisa de você lê, para você também ter propriedade, eu vi pessoas que quando, ele recebe toda a programação, e ele tá com a programação e ainda te pergunta, o que é?... que hora é mesmo? Ele não tá sabendo, porque... É isso, são coisas pequenas e ao mesmo tempo te faz ver a importância de você tá querendo conhecer as coisas, descobrindo, eu peguei isso aqui vou ter que lê, você não pode receber um livro, e jogar numa caixa para lá, é essa coisa. Eu acho assim, tem hora que eu digo assim: _Meu Deus, o PRONERA é inexplicável, vai falando e tem hora que as palavras acaba, não sei se é porque a gente, eu ainda estou meio assim (entrevistada F, 50 anos).

Nesta reflexão, ao se comparar com o marido, uma liderança sindical que não tinha se apropriado do hábito da leitura, podemos depreender do relato de “F” que no movimento sindical a oralidade é muito exigida para atuar como lideranças, pois estas são chamadas a se expressar oralmente em vários espaços, o que não acontecia com a prática da leitura. Entretanto, há que se considerarem as dificuldades de apropriação da leitura e da função dos livros em nossa sociedade, talvez por isso sejam instrumentos pouco exigidos para a atuação nos momentos históricos da ocupação das terras e da reivindicação dos direitos dos trabalhadores rurais.

Atualmente esses sujeitos sentem essa necessidade, haja vista que passaram a transitar em diversos espaços, inclusive fora da região onde atuam, em encontros e congressos nos quais essas habilidades são mais exigidas das novas lideranças. A capacidade de se expressar em público é outro aspecto que os monitores destacam ter melhorado com participação na experiência formativa do PRONERA. Não apenas a vergonha e a timidez inicial dos mais jovens que não tinham participação no movimento sindical foram superadas, também para os que entraram adultos nessa experiência, o acúmulo teórico a partir das leituras possibilitou outra postura de participação frente a espaços como o sindicato. Além disso, afirmam que a elevação da escolaridade possibilitou outro *status* dentro do grupo dos agricultores:

(M: Por que quê a senhora dá os créditos disso tudo ao PRONERA, e não as outras atividades de formação que você participou no movimento, ou como presidente da associação?) [...] É porque, o que eu aprendi, por que o PRONERA [...] Eu tenho a minha experiência, por exemplo, a prática, eu sei trabalhar com artesanato, tudo bem, mas se eu não tivesse a formação, eu ia ter dificuldade de me expressar, de colocar atenção [...]. Mas o resultado disso já tem vindo muito. [...] Porque mesmo ainda, não muito, usando muito as palavras acadêmicas, mas você chega num lugar que você fala as palavras, as palavras coerentes, que quem tá lá também, que não são agricultores [...] Mas tudo é o preço de quê, da formação, que eu acho que sem essa formação mesmo da sala, do curso, eu poderia até está lá, sendo uma pessoa que trabalha com o desenvolvimento sustentável, poderia sim porque lá tem uma história, mas eu não estava mais apropriada de conhecimento porque o que eu vejo lá eu pego um livro e vou lê, me despertou também a questão da leitura (entrevistada F, 50 anos).

Todos os entrevistados afirmam que foram se modificando ao longo do curso, tanto em relação aos valores que consideravam importantes, como a forma de vestir, pois muitas vezes priorizavam a aparência ao se apresentar nos lugares, mesmo quando não tinham condições financeiras para isso; quanto à sua forma de pensar ao longo das etapas de estudo, pois descrevem que seus preconceitos foram sendo confrontados na vivência de sala de aula, no grupo de agricultores:

[...] Mudou, da visão da gente ter que fazer, num dizer popular, dar tripas coração, como minha mãe falava, para comprar uma roupa, para ta aparecendo igual as professoras lá, só vai com um salto, só vai com uma bolsa chique, toda maquiada, pulseira por tudo que é canto. Então, o PRONERA, essas é uma história longa que quem dera que todos conseguisse acessar o PRONERA mesmo, que esse Brasil tivesse (acesso, né), é porque é uma mudança completa (entrevistada F, 50 anos).

No PRONERA começou a construir uma outra identidade, até mesmo na questão na mudança de postura minha mesmo, muita gente avalia de quando eu entrei no PRONERA e o processo do que eu mudei até hoje. Foram mudanças não só na maneira de pensar, mas na maneira de agir, na própria maneira de se vestir, acho que mudou radicalmente, mudou minha própria personalidade e minha própria maneira de pensar. [...] Mudança de andar, de agir, de vestir, tudo mudou. (M: Mas porque mudou?) Eu não sei (ri) Eu não sei! Acho que o próprio contexto mesmo da convivência, a própria convivência na turma, no grupo, o que a turma fazia, o que conversava, os diálogos, as opiniões, acho que elas foram, estimulando, estimulando e refazendo alguns preconceitos que a gente tinha, eles foram desfeitos e reconstruídos, a própria, foi a convivência mesmo (entrevistado E, 27 anos).

Esses professores que vieram de um modelo de escola no qual se reforçava o esforço individual, através de atividades individuais, das provas e da competição em relação à nota, aspectos já comentados no terceiro capítulo deste trabalho, tiveram de aprender a conviver em grupo. Nos projetos PRONERA sudeste do Pará as atividades realizadas, na maior parte, eram em grupo e não tinham como objetivo a nota em si mesma, a grande maioria exigia a exposição oral na turma quer fossem realizadas durante o período de escolarização ou nas oficinas.

O trabalho em grupo foi um aprendizado que destacam como importante porque, segundo eles, as principais dificuldades deste aprendizado consistiam em aprender a respeitar a opinião e considerar a fala dos outros como importantes, ou seja, se colocar em diálogo com as opiniões contrárias às suas e criar relações mais democráticas:

[...] A mudança maior foi, que eu vejo assim, que para mim, foi muito grande, sair do individualismo, que eu era superindividual [...] foi a coisa que eu achava que eu não conseguia. [...] Eu acho que até o egoísmo, acho que seria a palavra mais certa, eu tinha aquela coisa de competir quando eu estudava, eu queria sempre fazer a melhor prova, eu queria fazer melhor se eu fosse fazer qualquer coisa, mas só para mim, eu não queria dividir aquilo que eu tinha com as outras pessoas, eu não tinha essa coisa da coletividade, hoje, eu tenho, eu comecei... [...] A coletividade do (uma pausa longa) deixa eu pensar no que eu quero dizer, assim, a coletividade, quando eu digo assim, não que eu mudei! É começou na sala, foi a questão do trabalho, o trabalho em grupo, é um coletivo, né! Eu achava que é só a minha idéia que é válida, só a minha que servia [...] Tem que ouvir todo mundo, dividir com todo mundo, essa é aquela coisa que foi um pouco assim, que para mudar é... mas eu nunca transpareci, eu nunca transpareci para ninguém, eu procurei muito ter o meu perfil assim de uma pessoa cristã, ainda mais pela questão cristã (risos) [...] Não transparecia, até porque eu gostei muito, sempre gostei de fazer amizade, aí que se eu fosse fazer isso, não ia, né [...] Eu tive essa resistência, me acompanhou no

magistério, até assim, digamos, na metade do magistério, que ela me acompanhou muito, mas não transparecia para ninguém, por mais que não conseguia, mas aí... aí já da metade do magistério, já veio a outra coisa, eu ouvia a idéia, mesmo não aceitando, mas já me veio a questão da reflexão, que aí eu tinha que refletir também: será que é só a minha idéia que é válida, porque eu não quero valorizar os meus companheiros, saber que não é só eu aqui, se eu continuar desse jeito não está adiantando está aqui, que eu vou continuar com a mesma coisa da escola que eu vim, isso já no meio do projeto, terminando, então foi essa coisa assim, de não querer achar que outras pessoas, não valorizar, a questão até de não valorizar o outro, puxa só eu, porque só eu, né, é, mas para mudar, é...difícil (entrevistada F, 50 anos).

Este aspecto nos chama a atenção por se tratar de pessoas que vieram, em maior ou menor grau de participação, do movimento sindical, pessoas que de certa forma tinham sua atuação baseada na realização de muitas atividades num coletivo de agricultores, a partir de encontros, seminários, marchas e eventos nos quais realizavam embates entre si e com os outros. Mas salientam que nessa experiência expunham mais as convicções que neles estavam enraizadas como crenças, posto que a convivência com o mesmo grupo, do PRONERA, se dava por um período mais longo. Como podemos confirmar no trecho abaixo.

tudo que a gente vivenciou nas disciplinas, foi uma questão de preparação para nós, no sentido de humanizar, de, da gente aprender em primeiro lugar, se desenvolver, permitir que a transformação iniciasse da gente, para a gente atuar na comunidade como professora, como militante, né! respeitando sempre o conhecimento das pessoas, dando oportunidade, e a gente sofreu um pouco, para a gente desprender de alguma coisa[...] (entrevistada I, 42 anos).

[...] Contribuiu muito no sentido desse amadurecimento, de ver os outros, ver os alunos, ver o próprio mundo em volta, ver o próprio assentamento, porque tem coisas que a gente tá dentro, mas não conhece, só quando você dá uma afastada, né, e fica de fora que você consegue a partir das pesquisas, através dos questionários que você consegue ver a real situação. Então o magistério, pelo PRONERA, contribuiu muito para isso, de que forma eu vejo as coisas, muitas vezes a gente acaba querendo vê as coisas só numa linha, só num olhar, e o professor tem que ter vários olhares, não é apenas um olhar... mas vários olhares! (M: E essas experiências, do PRONERA, nós estamos falando é claro, mas tem outras experiências? Ou você atribuiu isso apenas ao PRONERA? A participação, por exemplo, na associação, no movimento ou outras coisas?) Olha, [...] eu fui vice-presidente da associação, mas a gente não tinha uma discussão mais, vamos dizer assim, mais madura [...] naquele momento, ela tava mais para se reunir, ou seja, para o presidente passa uma informação que tinha um benefício, que tinha que buscar... [...] era uma discussão assim, mais centrada nos benefícios que já tinha pronto, preparado, né, então até a própria organização da associação não foi fundada por uma questão de se organizar em si, mas foi uma questão de organizar... porque tinha que sair Fomento e Habitação (créditos), senão não ia sair. [...] Foi do PRONERA, do PRONERA. (entrevistado C, 29 anos).

Destacamos este aspecto não porque acreditamos que há uma evolução linear, que a partir da formação haja um questionamento das posturas individuais e um reconhecimento da necessidade de reflexão em função dos dilemas e dificuldades da convivência e do trabalho em grupo, e não apenas o grupo do PRONERA, o movimento sindical ou outro agente externo apresenta esse aspecto como um problema. A reflexão que os entrevistados fazem é de que essa foi uma das contribuições porque vivenciaram esses aspectos nas atividades realizadas nos projetos, durante um longo período de tempo.

Apresentados os aspectos que mencionam em relação ao crescimento ou amadurecimento intelectual que tiveram, trataremos agora dos aspectos que destacam em relação ao trabalho específico enquanto docentes. Tais aspectos tensionaram com muitas das crenças que tinham, as quais apresentam ter-se modificado a partir da vivência nessa formação. Em relação à temática da metodologia de ensino, já bastante explorada no terceiro capítulo, retomamos para apresentar quais aspectos os professores consideram que modificaram da compreensão que possuíam, em decorrência da formação, e quais permaneceram.

Um dos aspectos que salientam é que vivenciaram a produção de um currículo específico para a educação do campo construído com temáticas do assentamento. Uma das crenças anteriores à formação consistia em entenderem só ser possível uma prática pedagógica com a utilização do livro didático como o portador do conhecimento certo e acabado, sem desconsiderá-lo também como um material de leitura, dada a escassez dos outros materiais escritos nos assentamentos.

A partir da atuação nos projetos PRONERA EJA e em contato com as leituras de Paulo Freire e de outros autores, perceberam a possibilidade de produzir outros textos utilizando a própria vivência das pessoas e refletindo sobre a realidade local dos assentamentos. Na fala abaixo, uma entrevistada apresenta como isso tem refletido na sua atuação profissional após esse processo:

(Na apresentação da sua turma na feira de Ciências do município) [...] Na feira, nós não falava uma palavra, era só os alunos que explicava tudo [...] Não trabalhava conteúdo sequenciado de livro, nem de nada, era voltado para a realidade, nós produzimos livros, apostilas com as produções dos alunos, em relação a sustentabilidade da floresta, em relação a queimadas. Então a secretária convidou para a gente ser coordenadora, e nós aceitamos, e hoje nesse pólo que a gente trabalha, são dois pólos, o Maçaranduba e o Gleba Jacaré, está sendo desenvolvido esse tipo, essa metodologia... não seguindo os livros, sendo que a gente utiliza livros como suporte, assim, como um recurso, não tendo só um recurso, mas não seguindo ele a risca, se é para trabalhar com aqueles conteúdos que estão no livros, tudo bem, mas a gente precisa entrar na nossa realidade. [...] Porque foi no

PRONERA que a gente viu essa metodologia, até então eu não tinha, eu não sabia essa metodologia. Assim eu trabalhava utilizando o livro, utilizando... sendo uma educação diferenciada, mas não tinha essa metodologia de trabalho, eu não tinha o objetivo de porque trabalhar em círculo, e no PRONERA que eu aprendi, o objetivo, não trabalhar a questão do currículo, trabalhar a realidade, os assuntos que as crianças traziam, e aprendizagem cresceu significativamente (entrevistada B, 39 anos).

Após vivenciar momentos de construção das temáticas a serem trabalhadas, com o uso de uma metodologia que não se apoiava somente nesse recurso, começam a perceber que é possível utilizar essa metodologia em outros espaços.

Um entrevistado apresenta que hoje, depois de vivenciado a experiência do PRONERA e muitas críticas terem sido tecidas em relação à concepção da educação tradicional, por causa desses conhecimentos tem dificuldade na relação com a equipe que trabalha na escola onde é professor atualmente porque estes profissionais ainda utilizam recursos como castigo e punição para obrigar os alunos a permanecer em sala de aula. Ele afirma que:

Eu acho que tem muita coisa que contribuiu e algumas coisas que teve um certo conflito, porque a maneira como eu estudei, como eu aprendi trabalhar, acaba tendo diferença das muitas outras que estão aí. E quando a gente vai trabalhar em equipe acaba que o pessoal olha para a gente, sendo um pouco diferente, porque o PRONERA contribuiu muito numa compreensão de estudar mais a questão psicológica, a gente estudou muito psicologia. [...] Porque alguns têm ainda uma maneira bem arcaica de trabalhar, e é, com a questão de punição na escola, de ameaça, de nota, e a gente acaba sendo contra, eu acho que o PRONERA deu uma base muito boa neste estudo, de formação [...] outra questão que gera um pouco de conflito entre a gente também, é porque enquanto os outros eram mais presos na gramática, os... os conteúdos mesmos dos livros [...] Porque eu acho que o curso se direcionou mais na questão de atender as necessidades do pessoal do campo, que na verdade não era tanto o conteúdo assim restrito o que estava no livro, mas estudar a história dele, como reivindicar os direitos dele, trabalhar dentro da realidade do trabalho dele (entrevistado E, 27 anos).

Os entrevistados afirmam ter modificado a maneira como compreendem a relação ensino-aprendizagem após estudar os processos de ensino e de aprendizagem e de como trabalhar esse aprendizado numa sala de aula. Em função disso atualmente conseguem separar as dificuldades as dificuldades pedagógicas que foram trabalhadas a partir da formação das dificuldades estruturais, que não são passíveis de ser resolvidas apenas com a sua ação, por exemplo, a “desistência” e a “evasão” da EJA, que não são problemas que envolvam só sua atuação enquanto professor (a), mas todo um contexto histórico de desigualdades de acesso a educação escolar.

Segundo um entrevistado, essa compreensão se deu a partir das reflexões realizadas nas oficinas para a EJA:

Então hoje, é, a partir das formação... também tinha muita oficina, trabalhava muita oficina; então hoje, a partir da formação que eu tenho é possível ver isso mais claro, a questão da superação das dificuldades... em como eu posso superar as dificuldades, não aquela dificuldade que, que o educando de trazer esse educando para a sala de aula, mas as dificuldades metodológica mesma. (M: De como ensinar?) Isso, de como conduzir o processo de ensino-aprendizagem, então hoje para mim isso tá mais claro, até quando a gente começa a separar... [...] (entrevistada B, 39 anos).

Em relação a sua prática pedagógica, se esta era baseada ou não na concepção tradicional de educação, um dos dilemas que perpassou todos os projetos PRONERA, demonstram que avançaram. Compreenderam que não há uma superação total do que aprenderam anteriormente e que ser tradicional não é só uma questão de decisão, mas de compreender quais os aspectos dessa concepção que não acreditam mais, o que resulta de uma reflexão constante diante do conhecimento e de suas ações em sala de aula, e em quais ainda acreditam. Neste sentido após estudar como se produz conhecimento modificaram sua compreensão e postura frente a concepção de educação tradicional, como nos relata o entrevistado:

[...] Porque antes eu achava que todo mundo era tradicional, era tradicional e onde eu acabava encrocando com isso e na verdade a gente também acabava reproduzindo a sala de aula tradicional sem saber, mas acabava reproduzindo a sala de aula tradicional. E hoje, eu já penso... a partir de algumas leituras, quem mais despertou para isso foi Emília Ferreiro, né! sobre esse processo e Paulo Freire, que as coisas, num chega um determinado momento que parou com aquele método de ensino e é esse outro método mais desenvolvido. Então eu achava assim, que as pessoas se transforma de um momento para o outro; então recebeu uma formação, desse processo ensino-aprendizagem, de metodologia, de educação tradicional e não tradicional, que a pessoa teria que mudar de uma hora para outra. E só a partir da formação eu que eu fui acordando para isso, e que as coisas não é bem assim, que a transformação, né, ela vai acontecendo no decorrer do processo, e que na verdade, o ritmo é lento. [...] Então, eu acho que pra superar, assim em sala de aula, eu tento sempre inovar, e seguir um pouco o que a formação, a formação do EJA, e a formação que nós recebe hoje que é trabalhar com as temáticas, né, então isso acaba ajudando e facilitando a gente superar algumas, algumas dificuldades do processo de ensino aprendizagem (entrevistado C, 29 anos).

Nas falas sempre estão presentes os nomes dos autores que estudaram e as referências aos temas que trataram neste sentido. Apresentam os conteúdos básicos do curso de ensino médio normal que estudaram, citando constantemente as referências aos teóricos que contribuíram na sua formação, e apresentam uma visão a partir deles, não apenas das

experiências práticas quando falam da sua prática de sala de aula, mas sempre na tentativa de compreender esses problemas a partir do viés teórico.

Um entrevistado faz uma afirmação que consideramos importante para analisar se houve um crescimento em relação à compreensão do ensino-aprendizado. Ele destaca que avançou porque aumentou o conhecimento que tinha, mas “que não há uma superação diante do conhecimento” quando apresenta que:

(quando perguntamos se conseguiu superar as dificuldades que tinha como alfabetizador) É uma questão simples e complexa, porque não há superação diante do conhecimento, entendeu. Há conhecimento que você reconhece que você conhece esse conhecimento, entendeu, tem algumas coisas que eu conheço melhor, que eu entendo melhor, que eu consigo até explicar melhor, tipo migração, tipo a organização social da comunidade, enfim, outros mais, entendeu, mas eu já me superei bastante até porque o nível de conhecimento aumentou (entrevistado J, 26 anos).

As questões relacionadas com o cotidiano escolar, como a organização do trabalho pedagógico e em relação ao aprendizado, planejamento das atividades, eram aspectos cobrados constantemente na sua atuação em sala de aula e que tinham dificuldades em realizar nos primeiros projetos de alfabetização. Afirmando que houve um amadurecimento neste aspecto após sua atuação no PRONERA sudeste do Pará.

Hoje eu agradeço essa experiência que eu tive, porque eu amadureci, amadureci muito em relação ao aprendizado, em relação ao conteúdo, em relação como planejar mesmo em sala de aula, e como, em relação aos temas, as temáticas, contribuiu muito. Trabalhar com projeto, eu aprendi também, não aprender na essência do todo, mas eu ainda tô no processo. A gente trabalhar com projeto foi muito bom, não era estruturado da forma que se estrutura um projeto, mas eu tentava fazer a justificativa tudo direitinho, e a gente trabalhava, assuntos que os próprios educandos traziam (quais assuntos?) assuntos assim, os mais abordados era os assuntos de roça, assuntos que acontecia na comunidade, era trabalhado em forma de perguntas que eles tinham dúvidas que eles queriam saber, assim, de maneira mais geral (entrevistada B, 39 anos).

A postura do professor em sala de aula, outro dilema apresentado nos projetos iniciais de alfabetização, também muito tensionada pelo debate sobre como se produz conhecimento, é outro aspecto ressaltado por ter contribuído na compreensão do processo educativo e ter sido construído após passarem por essa formação. O aspecto central destacado é que não consideram os agricultores apenas como depósito a ser cheio de conteúdo (FREIRE, 2005), mas como sujeitos que produzem conhecimento e nesse sentido passaram a pensar como

utilizar na escola esses saberes, transformando os agricultores em co-autores do processo de ensino-aprendizagem. Este foi outro desafio que lhes foi apresentado nesta formação:

[...] A questão do comportamento, a questão do comportamento como docente, a forma como respeitar um aluno em sala de aula, como é... como trabalhar os conteúdos envolvendo a vivência do alunos, sem porque é assim, quando a gente aprendeu... todo o conteúdo que a gente buscou, que a gente vivenciou, nunca teve um conteúdo voltado para o conhecimento da gente, para a realidade da gente, então uma coisa que foi muito... [...] da agricultura, e da questão do ensino médio, tudo que a gente vivenciou nas disciplinas, foi uma questão de preparação para nós (entrevistada I, 45 anos).

O entrevistado “J” relata que como tinha dificuldades de trabalhar com as turmas de EJA e entrou já no segundo projeto ensino médio normal, não assumiu imediatamente a sala de aula, voltou para os trabalhos da roça, pois não se sentia preparado para exercer a função de professor, tinha a noção de que “a formação era mínima apenas num curso”. Não assumiu imediatamente a sala de aula, passou a atuar como professor apenas quando reiniciou a formação no curso superior de Pedagogia do Campo:

[...] Eu parei um período de 2005 (não assumiu sala de aula), um ano, primeiramente porque eu não queria trabalhar na prefeitura, não tinha interesse. [...] (queria trabalhar) com o PRONERA, porque como eu não queria trabalhar na prefeitura, e a área era professor, se fosse na área da administração eu também não interessava, aí eu não fui, não aceitei o convite. Fiquei roçando juquirá. Passei um ano e seis meses trabalhando na roça, e o serviço que eu fazia todo dia era montar em animal brabo e roçar juquirá. Era esse o meu serviço.[...] Oh, a primeira, o primeiro convite que aconteceu, eu voltei para educação porque eu passei para o PRONERA superior. Antes eu não tinha interesse, não tinha interesse porque primeiramente eu não me sentia uma pessoa... com certa segurança. [...] É, tinha uma formação, mas para mim aquela formação era mínima ainda, entendeu, então era muito, muito ruim! Por exemplo, eu dizer que vou te levantar e não der conta, não ter força nem para mim mesmo. Então era isso que me repreendia em voltar para uma sala, eu tinha interesse em trabalhar, por exemplo, a gente desenvolvia reuniões com a comunidade, mesmo sem ser o professor, sem ser o educador, sem ser nada (entrevistado J, 26 anos).

A entrevistada “I” faz uma avaliação de como era difícil nos primeiros projetos entender a concepção de educação ali proposta, além das dificuldades em relação a convivência no grupo e as competições que haviam. Hoje avalia que não só os momentos de oficinas e das salas de aulas foram importantes, mas da própria prática. Quando assumiram as salas de aula isto foi fundamental para possibilitar reflexões sobre o processo educativo na EJA e avançar na compreensão da metodologia proposta:

naquele momento, quando a gente estava no médio [...] ainda existia muita coisa passada assim, da gente não querer abrir mão, do poder, de está na frente, de se achar auto-suficiente para tudo, sem querer dar oportunidade para os outros, e isso aconteceu e a gente melhorou... foi difícil, mas a gente melhorou [...] e trazendo questões para sala de aula do contexto dos educandos, a gente se prender a uma coisa muito fechada, restrita ao planejamento que está ligada a grade curricular, que é feita para a Cidade, então desde o médio que toda a preparação já foi tudo voltada para essa questão. [...] Na questão da nossa aprendizagem, sempre a gente lembra eles, que foram... a nossa preparação foi muito baseada no método de Paulo Freire e de outros [...] que é uma forma de melhorar o conhecimento da gente, quando a gente tá só na sala de aula trabalhando as disciplinas, que você está recebendo instrução, discutindo sobre ela, ajuda no crescimento da gente, mas nem tanto quando você vai mesmo para a prática, executar, fazer, vivenciar com eles (entrevistada I, 45 anos).

Essa mesma entrevistada descreve como o ensino fundamental foi resumido em três etapas de dois meses, ressaltando que a continuidade da formação em nível médio, no curso normal, foi fundamental para avançarem em muitos aspectos que consideravam limites para sua atuação em sala de aula. E hoje, continuam em formação, no curso de Pedagogia do Campo:

O médio, quando foi anunciado para a gente, foi uma surpresa [...] tendo em vista que a gente com a oitava série, com o fundamental, resumido da forma que foi, a gente ainda era muito leigo. Porque eu, pelo menos, o último ano de estudo foi em setenta e oito, ficar esse tanto de tempo sem estudar, fazer o fundamental, concluir o fundamental pegando o resumo do resumo, a gente não aprendeu tanta coisa. Já o médio, a gente pode aperfeiçoar mais o entendimento da gente, na questão de ensino e aprendizagem, né. Sem dúvida, apesar da gente ter dificuldade ainda, em vários aspectos porque não é fácil, a pessoa da minha idade, como um momento de problemas familiares e de saúde, conseguir, né, realizar num estudo a aprendizagem necessária dentro de um curso resumido como foi para nós. Mas eu te digo que, no médio, a gente aprendeu muita coisa que sem dúvida vai ficar para o resto da nossa vida, tanto como professor, tanto como aluno (entrevistada I, 45 anos).

Uma crítica apresentada pelo entrevistado “D” sinaliza que a formação do PRONERA deixou a desejar na parte técnica das áreas da gramática e matemática, pois já que cursou o ensino fundamental, médio e está cursando o nível superior no PRONERA, reconhece que não foram trabalhados intensivamente esses aspectos, até porque não era objetivo do projeto. Essa fala se mostra um pouco contraditória porque permite pensar que não teria como a formação ofertada pelo PRONERA ter abarcado todas as áreas do conhecimento, entretanto credita apenas ao curso a responsabilidade pelos limites da sua formação, em aspectos que os projetos não abarcavam com profundidade. Apresenta estes elementos como deficiência do curso por terem cursado o ensino fundamental no projeto de escolarização do PRONERA sudeste do Pará, nível de escolarização no qual se trabalhariam esses aspectos no ensino

regular. Entretanto, “D” não consegue perceber a especificidade da formação, pois em nenhum projeto estava previsto uma formação generalista, mas uma formação específica, tanto para aumentar sua escolaridade como para atuar como professor primeiro da EJA, depois das séries iniciais do ensino fundamental:

[...] eu acho que a gente deixou um pouco de lado, a desejar, então eu hoje tenho dificuldades na escrita, quando eu vou escrever tem às vezes tem palavras que eu tenho dívidas, já o pessoal que trabalha comigo já tem me ajudado muito nessa parte, então quando a gente tá trabalhando em sala de aula, planejamento assim, eu acho que o PRONERA me deixou assim muito bom para isso, me organizar em sala, mas quando é a questão de produzir mesmo, que exige gramática, e muita matemática, o PRONERA não deu muita base assim de matemática para a gente. (entrevistado D, 27 anos)

Um dos limites da formação dos projetos PRONERA sudeste do Pará foi a dimensão técnica da alfabetização e ensino fundamental do EJA. Nestes aspectos, analisando as falas dos entrevistados, não dá para considerar que houve avanços, pois se eles se alfabetizaram realmente neste processo, não podemos afirmar que conseguiram realizar com os agricultores o que estava proposto na perspectiva freiriana para a alfabetização de agricultores nos assentamentos. Isso, é claro, se deve aos inúmeros conflitos, problemas já apontados no terceiro capítulo deste trabalho. Podemos inferir dos dados até aqui analisados que a compreensão da alfabetização e da Educação Básica na EJA se foi ampliando em decorrência do tempo de formação dos professores e dos vários projetos desenvolvidos, mas ainda há lacunas a ser superadas. Ao analisar a formação de professores Pacheco (2008) compreende que

a dimensão técnica não é, talvez, a mais importante, mas não poderá ser alienada. É inconcebível, pois que haja quem não tenha alguma vez passado por uma sala de aula e oriente formação de professores em domínios tão sensíveis como a alfabetização (PACHECO, 2008, p. 37).

Uma das vantagens nessa estrutura pedagógica que foi montada nos projetos PRONERA sudeste do Pará, as etapas serem realizadas em Marabá, de certa forma resumida, em relação ao tempo de formação do Ensino médio normal regular, era a atuação em salas de aula nos assentamentos. Dessa forma, os professores podiam relacionar as discussões teóricas com os problemas práticos do seu cotidiano. Assim conseguiam relacionar os conteúdos das disciplinas de uma forma geral com seu trabalho, não necessariamente concordando com

todos os princípios dos projetos, mas podendo fazer avaliações do que seria possível, pela sua formação, trabalhar com os agricultores. Em grupo, na escolarização, podiam de certa forma tirar suas dúvidas, apresentar seus questionamentos e refletir sobre os limites e avanços conquistados em cada projeto.

Não apontam nenhum aspecto que possa ter regredido ou se mantido após essa formação. As críticas que apresentam a esse processo são direcionadas ao fato de a formação não ter abarcado todas as áreas do conhecimento de forma a superarem completamente as dificuldades de compreensão em áreas específicas, como a gramática e a matemática. Nestes aspectos podemos refletir que não conseguem fazer uma crítica ao processo, isso talvez demonstre fragilidades em relação a questionar o processo de formação a que foram submetidos.

5.2 INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO SOBRE A ATUAÇÃO POSTERIOR AO PRONERA

Os entrevistados podem ser agrupados em três grupos a partir de vários aspectos que apontam como influências dessa formação em suas vidas. Um grupo assumiu maior espaço dentro dos movimentos sindical e ambiental, outro grupo pôde voltar a exercer atividades como docentes nas escolas do assentamento e também contribuir nas associações, e um terceiro grupo se profissionalizou assumindo apenas as escolas até o momento em que a pesquisa foi realizada. A partir de cada um desses espaços de atuação apresentam como sua atuação posterior foi influenciada pela formação que vivenciaram.

No primeiro grupo, agrupamos os que entraram no PRONERA sudeste do Pará (35 a 40 anos) que já haviam sido professoras leigas e que neste momento são estudantes. Foram agricultoras durante toda a sua vida, hoje atuando também no movimento sindical e ambiental; não foram atuar na educação escolar, mas atuam na educação não-formal dentro do assentamento. Neste sentido, não temos como não considerar o ciclo de vida profissional destes sujeitos, principalmente porque ao iniciar a formação foram influenciados em muitos aspectos na sua atuação anterior a formação (BERTOLO, 2006); (HUBERMAN, 1992).

Detalhando melhor esse primeiro grupo, percebemos que os significados dessa formação estão profundamente relacionados com o momento do ciclo de vida profissional, ou seja, para os sujeitos desse grupo a oportunidade de formação se deu apenas aos trinta e cinco anos, já adultos, após um longo período de espera por escolarização o que não os impediu ter experiências profissionais efetivas como professores. São sujeitos que não acreditavam mais na possibilidade de ter acesso a maiores níveis de formação.

Para esse grupo a formação possibilitou uma ampliação na sua compreensão de mundo, mas não o exercício de outra profissão, pois já deveriam se encontrar em fim de carreira, em aposentadoria enquanto professores leigos se tivesse continuado em sala de aula. Estudar, continuar a formação, para esses que já entraram no PRONERA com mais de trinta e cinco anos, significou melhorias na sua capacidade de atuação no movimento, emancipação, possibilidade de compreender melhor o trabalho que desenvolviam, a partir das leituras e do viés teórico a que tiveram acesso, ainda esses não fossem específicos para sua atuação. Mas lhes permitiram realizar intervenções pedagógicas em outros espaços, para além da sala de aula:

Olha, eu sinceramente, eu sou... eu me vejo mais como uma militante representando os movimentos do que uma professora, por mais que a gente tente ajudar, dando contribuição nas reuniões, o pessoal me vê das duas formas, mas mais como agricultura representando o movimento, o meu nome pro exemplo: I. do Sindicato, todo mundo me conhece mais assim, e eu não tenho experiência em sala de aula (após o PRONERA Sudeste do Pará). É pouca gente que me chama de professora, porque sabe que eu tô no curso de Pedagogia, mas é isso, não está sendo levado muito em conta. [...]. Porque o nosso trabalho não envolve não só essa questão social em termos de aposentadoria, de salário materno, pensão por morte, mas envolve uma série de coisas, de formação mesmo dos agricultores, de tá conversando com eles, de tá trabalhando as questões de gênero, a questão do incentivo das pessoas que ainda continua, continua ainda é estudando (entrevistada I, 45 anos).

Os aspectos que destacam referem-se ao fato de que ainda são estudantes e não assumiram sala de aula após a experiência do trabalho na EJA nos Projetos PRONERA sudeste do Pará. Mesmo assim continuaram sendo reconhecidas por sua atuação no movimento sindical/ambiental. Devido a idade que entraram nessa experiência, a sua sobrevivência material não estava atrelada a um salário, já estavam de em certa medida estabilizadas na agricultura; a renda da terra permitia uma sobrevivência material de modo que o curso não necessariamente as profissionalizasse. Apesar de compreenderem os elementos da profissão, vão atuar mais como militantes do movimento, seja ele sindical ou ambiental.

Pois é, eu me vejo, eu me classifico como educadora, eu me chamo de educadora popular porque o pessoal vem de fora para lá fazer entrevista [...] então eu me vejo como educadora, e me classifico aí e quero ser. E a comunidade tem uma referência muito grande comigo como militante, eu falo assim eu sou uma educadora militante e uma militante educadora, então eles me vêem assim, eles tem muita referência, eles acreditam muito nas coisas que eu faço [...] (entrevistada F, 50 anos).

A formação lhes permitiu qualificar melhor o seu trabalho como militantes nos assentamentos, pois afirmam que conseguem compreender melhor o que lêem nos encontros e tem sua participação reforçada por esse conhecimento que os outros também reconhecem o que possibilita outro *status* no grupo de agricultores. Ressaltam que têm atuado para levantar a demanda das questões educacionais nos assentamentos, mas não limitam sua atuação a essa área, trabalhando também como mediadores em outros aspectos do assentamento como a educação ambiental e social.

[...] Uma questão que para nós é muito forte no município, a pessoa que não assina o nome, que apenas usa a impressão digital, e aí na hora de assinar um financiamento, ele tem que passar uma procuração dando todo o direito para aquela pessoa, um terceiro lá, assumir um financiamento com direito de assinar, de passar documento, receber dinheiro e empregar e tudo mais, então é complicado isso! E a gente tem lutado muito para isso; a prova disso é que a gente tem além do PRONERA, nós tivemos, que não foi uma conquista nossa, mas, a gente fomentou para isso, incentivou muitas as pessoas a participarem, que foi a questão do Todas as Letras (Projeto de Alfabetização da CUT), da questão da FETAGRI, a questão da Vale, eu não sei como se chama aquele...Escola que Vale (outro projeto de escolarização apoiado pela Companhia Vale), e tem mais outras, então para evitar esse tipo de coisa, de tá de tá contribuindo no sentido de melhorar os conhecimentos deles em termos de escrita e de leitura (entrevistada I, 45 anos).

Eu trabalho numa ONGs que é de preservação ambiental, que é o Conselho Nacional dos Seringueiros e Populações Tradicionais, desenvolvo esse trabalho dentro do assentamento assim mesmo. Eu trabalho agora com a extração do óleo de andiroba na sombra, e aí, fui virando tipo uma espécie de laboratório, mas tudo eu agradeço ao PRONERA. Tudo eu agradeço a essa formação, porque quando o LASAT começou a trabalhar, foi de uma maneira, porque o Y diz assim: F, eu fico feliz da vida porque quando eu chego aqui a senhora tem uma novidade! Porque eu trabalho como apoio, então eu já vou pensando como eu posso melhorar isso dali. [...] é extrair, e também a formação do manejo com as comunidades. [...] é mais só participando do processo de articulação mesmo, porque o CNS o escritório é em Belém, aí os eventos que tem, para tá mais na base mesmo, articulando a comunidade e com a mulher também nós temos um trabalho de saúde, que é sobre todos os tipos de contraceptivos, da saúde, mesmo, da DST/AIDS que a gente trabalhar também (entrevistada F, 50 anos).

No segundo grupo estão as pessoas que já entraram adultas no PRONERA (21-34 anos), atuaram como professores leigos e foram demitidos porque não tinham formação. Atualmente trabalham como professores e alguns atuando como coordenadores pedagógicos

nos assentamentos. Estes também participam do movimento sindical contribuindo principalmente na associação do PA. Para esse grupo a formação significou a volta a ocupar o espaço perdido, um renovar na auto-estima, posto que hoje são reconhecidos na profissão de professores.

Eu apenas dou aulas! [...] eu trabalho duzentas horas, então não estou exercendo atividade agrícola no PA. [...] Na vida do PA e eu trabalho em outra escola agora, que é na Vila Santa Fé, essa tem uma estrutura... [...] Então, quando tinha dois turnos, dois turno encontrava professor para ir para lá, só que esse ano passou para um turno, então não tive mais professor que quisesse ir para lá, e eu... Desde 95, eu tava dando aula na vila, trabalhei com uma turma a noite, e tava trabalhando com Estudos Amazônicos de quinta a oitava, aí quando foi esse ano... não teve ninguém em Marabá que quisesse ir para lá, aí eu me propus ir para lá, aí eu tenho 100 horas lá, e 100 horas na vila (entrevistado C, 29 anos).

Desse grupo um dos entrevistados foi aprovado no concurso público para o cargo de professor (a) no município onde mora, assumindo um espaço dentro dos assentamentos e outros dois trabalham como contratados pelas secretarias municipais de educação. Foram chamados a compor o quadro das prefeituras justamente porque hoje têm uma formação reconhecida.

(quando terminou o EJA no PRONERA) Continuei já em sala multisseriada, pelo município, como contratada, e três anos depois, eu fiz o concurso, e agora tô como concursada. Eu deixei (de atuar como professora)... porque eu atuei, não tinha ainda concluído o Magistério, como tava na lei, que só podia ter no município, funcionário que tivesse o magistério, como eu ainda tava cursando, eu fiquei parada. Só estudando. Tava fazendo ainda, no PRONERA. No mesmo ano, em 2005, aí no início de 2005, eu já comecei atuando. Comecei como professora contratada. [...] Atualmente, eu estou na coordenação pedagógica do Pólo Gleba Jacaré, que é composto de sete escola [...] Minha atividade é acompanhar essas escolas, mas essa é a função que eu estou exercendo, mas eu sou professora, sou concursada como professora (entrevistada B, 39 anos).

Uma entrevistada, que é referência nesse grupo, após perder o cargo de professora ficou trabalhando para receber apenas a gratificação da merenda, que a professora que foi contratada para a sua vaga lhe repassava para não assumir todos os serviços. Após concluir o ensino médio foi chamada novamente a assumir a função de professora no assentamento vizinho ao que mora, entretanto não se sente com garantias porque ainda está como contratada, por isso não se sente professora. Apenas um concurso público poderia lhe garantir a função que exerce hoje.

[...] No período que eu passei fazendo o magistério eu não trabalhava, em sala de aula, porque quando a gente entrou no magistério e só no primeiro ano de Magistério nós ainda trabalhamos no, como EJA, que foi em 2002. A gente ainda trabalhou com o EJA, a gente concluiu em 2003. [...] Por falta de contrato. Por falta de oportunidade. Eu passei, deixa eu ver, eu comecei com o EJA, eu só to trabalhando, dando aula normal agora, de abril de noventa e sete para cá. (M: Por que esse período que a senhora ficou fora da sala de aula?) Eu não sei, o município tinha me excluído antes, não tinha do que era o PRONERA, aí foi que a C (coordenadora do Setor de Educação Rural da Prefeitura de Marabá) começou a ter contato com o M (coordenador do PRONERA), começou a participar de tudo, daí ela reconheceu, então ela mandou me chamar [...] porque a professora que estava lá era concursada, ela pediu transferência para o Brejo do Meio (Vila próximo a Marabá), aí a turma estava sem ninguém aí ela foi e mandou me chamar, aí eu fui [...] (entrevistada G, 42 anos).

Ao comparar as condições de trabalho no assentamento onde trabalha agora com o lugar onde trabalhava antes “G” reconhece que ainda são muito precárias, pois no assentamento onde mora há uma escola construída pelo INCRA e onde trabalha de segunda a sexta-feira, não existe ainda uma escola. Realiza o trabalho num barracão construído pelos agricultores porque a primeira escola era de madeira desmoronou devido o tempo de uso. Aceita trabalhar nessas condições sendo responsável por todas as funções da escola numa única turma multisseriada porque este emprego é a única possibilidade de continuar atuando em sala de aula e custeando sua sobrevivência.

No barracão da associação lá funciona a sala de aula, a cozinha da escola, a secretaria, a biblioteca, tudo é ali dentro naquele espaço (risos). [...] É só um barracão mesmo, só um cômodo, um galpão, aí eu to aqui mexendo a merenda e olhando para os meninos lá, (risos). [...] Eu sou a professora, eu sou a merendeira, eu sou a secretária, eu sou a diretora, (risos) sou multiuso (entrevistada G, 42 anos).

Os entrevistados que constituem este segundo grupo não assumiram mais o trabalho na agricultura em função do tempo demandado para esse tipo de trabalho o que é impossível de se fazer, trabalhando duzentas horas na escola. Nesse grupo de certa forma a qualificação também os levou a voltar-se para a associação como meio de contribuir com o desenvolvimento do seu assentamento. Qualificando sua intervenção e assumindo mais uma participação nas associações do PA, são chamados a registrar os atos da associação por saberem produzir textos escritos. Em função disso também foram chamados a assumir cargos nas associações dos assentamentos. Entretanto destacam que sua situação de estudante os impedem de serem presidentes nestes espaços atualmente.

[...] Na Associação hoje, eu não sou membro da associação.. [...] Não, não sou membro da diretoria, sou só sócio, né! Queria que eu fosse presidente da associação, como eu estou estudando. Esse ano passado eu não quis assumir a associação porque é uma preocupação a mais e eu queria voltar mais para os estudos, né! [...] aí eu falei mas se nós chegar isso, como nós vamos administrar isso, se nós, se a maioria não tem cunho sindical, a maioria não tem liderança sindical, aí eu falei , ó, uma das primeiras coisas que a gente tem que colocar aí é cursos de formação sindical, aí eu fiquei responsável, já esse ano eu tô responsável por esse grupo, em organizar a questão sindical, essas associações, se organizar para possibilitar pedir um recursos e saber administrar esse recursos (entrevistado C, 29 anos).

Tô. Oh! vou começar, não de hoje, eu na gestão passada eu fui secretária da associação, primeira secretária, aí eu me envolvi num trabalho junto com a comunidade, a partir de um trabalho que foi feito na escola, nós criamos um grupo de mulheres, a qual eu faço parte também, que é o GETAE, que é o Grupo de Trabalhadores Artesanais e Extrativista, que a gente trabalha com os óleos, porque nós temos várias famílias que tem a prática da extração de óleo da Andiroba (entrevistada B, 39 anos).

[...] Eu participo [...] eu também ainda não peguei nenhum, nenhuma responsabilidade assim, até porque como eu ainda estou estudando, fica muito difícil né, além do mais eu ainda tenho uma criança pequena, aí fica difícil para ta acompanhando, porque se a gente pega toda uma responsabilidade tem que acompanhar de perto. [...] Eu não tenho cargo nenhum na associação, não tenho, só contribuo, tem uma reunião, precisa de lavar uma ata, eu tô lá, eu contribui. Ou precisa mesmo de dá uma contribuição falando mesmo, de alguma coisa que ta acontecendo lá que eu não concordo, eu discordo, eu falo. Mas para ta participando, ser membro da associação, só como sócia mesmo (entrevistada G, 42 anos).

O terceiro grupo de entrevistados é formado pelos que entraram muito jovens no PRONERA (quinze a dezoito anos) em busca de escolarização e após a formação se tornaram professores nos assentamentos, assumindo a docência como uma profissão, não atuando mais na agricultura. Para os que entraram na formação muitos jovens, além da possibilidade de obter uma escolaridade, pois uma minoria dos jovens que residem nos assentamentos com essa idade teve acesso ao nível superior (eles cursam Pedagogia do Campo), significou realmente uma profissão. Assumiram até o momento a profissão docente, se tornaram professores.

Nesse terceiro grupo as mulheres não assumiam de fato a função de agricultoras, como tivessem apenas dezesseis anos quando iniciaram o curso auxiliavam a mãe nas funções relacionadas aos afazeres domésticos, e os rapazes que eram responsáveis por contribuir no trabalho da roça junto com o pai, em função da participação no PRONERA, assumiram a profissão de professores nos assentamentos. Um deles já passou no concurso público realizado no município, os outros ainda continuam como contratados.

Continuei, um ano na primeira série, dois anos na segunda, e agora como educação infantil. Parei em 2001 em 2001. Porque o projeto parou, e nós não tinha o certificado ainda, né, foi, [...] e nós tinha concluído só o ensino fundamental. E depois voltou o EJA em 2002, e eu continuei atuando. [...] Eu tô trabalhando de professora, na educação infantil (entrevistada A, 26 anos).

Eu comecei a trabalhar, eu não tinha nem terminado o magistério do PRONERA, acho que foi no último ano, foi 2004, que eu comecei em trabalhar em sala de aula e daí para cá eu não parei mais não, nem um dia. [...] De 2004 para cá, teve um EJA, depois eu vim trabalhando em escola mesmo, de primeira a quarta série, multisseriado, e trabalho com disciplinas, no caso a disciplina de História e disciplina de Ciências, de quinta a oitava, sempre todo ano eu sou lotado nessas duas disciplinas, quinta a oitava História, e de primeira a quarta, é uma coisa que já vem assim desde 2004, nós já estamos em 2008, quase cinco anos (entrevistado E, 27 anos).

Estes não possuem lote nas áreas de assentamento em que vivem, moravam no lote com seus pais. Alguns demonstram desejo por adquirir um lote, pois hoje vivem exclusivamente para o trabalho nas escolas. Para atuar como professores dois dos entrevistados tiveram de migrar do assentamento onde moravam para outros onde lhes foi possível continuar atuando na escola, pois se qualificaram e são reconhecidos como tal. Por isso o trabalho de professores tornou-se central para eles que se submetem até a trabalhar em outros assentamentos, distante do lote dos seus pais, como forma de se manter.

[...] Depois continuei no EJA, 2000, até 2002, e em 2003, vim para Eldorado e continuei no EJA, na Escola. Continuei no EJA. [...] Eu continuei 2005 e 2006 com multissérie ainda, e depois mudei de escola, porque eu trabalhei três anos nessa mesma escolinha que tinha 43 alunos, cheguei a trabalhar com quarenta e sete no PA Rio Vermelho, em Eldorado, e em 2006 eu trabalhei no PA Eldorado, com uma turma de multissérie, aí eu já peguei uma turma de Educação Física de quinta a oitava, e depois peguei Geografia também de quinta a oitava, assim, porque na época tava faltando professor também aí eu acabei pegando essa carga horária de quinta a oitava série. (M: Então, de 2004 para cá, depois que terminou o Magistério tu nunca ficou fora de sala de aula?) _ Nenhum. Nenhum ano. [...] Até hoje eu continuo trabalhando em vila, os assentamentos que eu trabalhei foi Agroextrativista em Nova Ipixuna, PA Rio Vermelho em Eldorado [...] Aí eu tive um tempo em Pacajá, eu fiquei sabendo das terras que estavam sendo cortadas lá, eu tive muitos problemas com malária, eu não agüentei ficar lá, o pessoal até hoje querem que eu volte, a escola lá não tem professor porque ninguém guenta ficar lá, as famílias que estão lá é porque não tem outra opção, quando eu cheguei de lá eu tinha desistido mesmo da terra, aí fui chamado para trabalhar na EFA de Parauapebas, [...] eu vim para cá (PA Valentim Serra, trabalhando em dois outros PA), aí veio a minha esposa que é do PRONERA desde o início foi quem veio para trabalhar junto comigo aqui (entrevistado D, 27 anos).

[...] Eu trabalhei todo tempo, eu parei só o período que eu estava grávida, só um ano, mas aí quando ganhei, eu continuei de novo, trabalhando. [...] Contratada, não sou concursada, sempre trabalhei contratada. Morava no PA Eldorado[...] Só que eu

trabalhei com a turma de multisseriado, depois eu trabalhei com uma turma de 2ª série, depois voltei a trabalhar com uma turma de multisseriado, depois voltei a trabalhar de novo com a turma de terceira e quarta [...] no PA Eldorado. [...] Eu casei, e fui morar os dois no PA Eldorado, a gente trabalhava os dois como contratado, como professor, aí foi no tempo da política e ele teve um, um desentendimento com a diretora da escola [...] e aí ele foi demitido, porque só contratado qualquer discussãozinha que tem, lá vai o pescoço para a faca. Aí ficou só eu trabalhando, começou aí uma marcação, eu tinha 120 horas, mudou para 100 horas, como só era 100 horas, a gente, eu não tenho lote, né, porque eu morava no lote do meu pai. [...] Não sobrevivia da agricultura e sim do salário, vivia no lote do meu pai, que é assentado, que tinha um local para morar, mas tudo era... em torno do salário, então ficou muito difícil, conviver só com um salário meu... que na época só era 380 reais [...] aí fui para Parauapebas [...] Conseguir contrato em área de assentamento. De sala de aula. (M: Você trabalha com que série hoje?) _Com a quarta série, e a noite EJA, 3ª etapa (entrevistada H, 26 anos).

Outro aspecto que nos leva a concluir que para esse grupo a forma no PRONERA representou uma profissionalização, é que atualmente dependem do salário dessa profissão para pagar suas despesas, salário este que em muitos casos é a única renda que possuem para se manter e a suas famílias, no caso dos que já se casaram. Neste sentido, a influência da formação se fará diferentemente nos que entraram nesses projetos com menos influência do movimento sindical.

5.2.1 Crises e novos desafios como docentes, posterior a conclusão do Ensino médio no PRONERA, que consideram influência da formação

Os que assumiram a docência como uma profissão e ainda estão em formação, apresentam os limites e dificuldades no trabalho cotidiano da sala de aula nos assentamentos. Já não têm as mesmas angústias de quando começaram, ou seja, nas suas falas não apresentam mais os problemas da infra-estrutura e as dificuldades no relacionamento professor- aluno, por terem no mínimo quatro a dez anos de atuação em sala de aula.

De certa forma modificou o público com quem trabalham. Apenas uma pessoa continua atuando na EJA, todos os sete passaram a atuar na educação básica, principalmente no ensino fundamental (primeira a quarta série e quinta a oitava série) dentro da estrutura das

secretarias municipais de educação. Outros afirmam que se realizam hoje em seu trabalho porque conseguem fazer um planejamento e desenvolver as atividades pedagógicas a partir da experiência que tiveram como professores no PRONERA.

As crises em relação a qual metodologia utilizar também não aparecem mais nas suas falas. De forma mais geral, são aspectos que entendem que já superaram:

A planejar, a pensar atividades, a pesquisar como trabalhar, conhecer a realidade do meu aluno, conhecer de onde é que ele vinha, como era a família dele, que problemas ele podia ter na escola, o que esse problema estava relacionado, então eu comecei a trabalhar tudo isso, facilitou muito porque eu passei a compreender mais a questão da aprendizagem dele. A pensar como ele aprendia, que estratégia eu faria para ele aprender, o tempo que eu ia ter em sala, eu tinha que me organizar para aproveitar esse tempo da melhor maneira (entrevistado D, 27 anos).

Uma entrevistada, que assumiu turmas de educação infantil, apresenta uma maior compreensão do que seja um planejamento. Afirma que sua dificuldade continua neste aspecto, mas num nível mais aprofundado, pois compreende melhor o processo de ensino-aprendizagem. Apresenta como uma das suas preocupações é conseguir planejar atividades adequadas e específicas para os diversos níveis de aprendizagem das crianças que têm em sua sala de aula, que nem sempre conseguem atender essas demandas:

Eu tenho dificuldade assim, de tá planejando, porque eu acho difícil assim, tem uma determinada dificuldade do aluno, porque todos têm dificuldade, mas são dificuldades diferentes, eu tenho dificuldade... de está mesmo elaborando coisas que desenvolva aquela criança, aí eu tenho muita dificuldade, porque eu me preocupo muito (entrevistada A, 26 anos).

Os entrevistados apresentam como problema na sua atuação a questão da autonomia no exercício da profissão, pois questões que eram considerados centrais na experiência dos PRONERA, como a tentativa de construção de um currículo a partir de temas geradores, se configuram como um problema em muitos municípios dentro das estruturas das secretarias municipais de educação nas quais se exige que seja seguida a grade curricular oficial, não sendo aceitas muitas modificações na proposta que o município tenha adotado.

Neste aspecto o grupo se divide em duas opiniões, alguns entendem que conseguem trabalhar com autonomia na sua prática pedagógica, por isso conseguem desenvolver o trabalho a partir das concepções que aprenderam nos projetos PRONERA sudeste do Pará:

O que eu superei, primeiro de ter autonomia, eu comecei a ter autonomia, eu não tinha autonomia própria, eu sempre esperava por alguém, alguma decisão e aí, depois que eu fui, passei a ser professora, educadora comecei a ter autonomia e refletir mais sobre as minhas ações a gente fazia coisa aí aleatória, não refletia sobre as ações, fui perceber o tanto que professor sofre na sala de aula [...] a formação do PRONERA me ajudou bastante nisso (entrevistada H, 26 anos).

Outros apresentam o contrário, percebem que os professores têm pouca autonomia dentro da estrutura do Estado, não têm liberdade para orientar seu trabalho e isso influencia em sua atuação. No currículo proposto pelas secretarias há um direcionamento, como havia nos projetos PRONERA, não podem fugir em muitos aspectos, pois precisam prestar contas do seu trabalho por mais que nem sempre sigam o que é prescrito, como se observa no trecho da entrevista abaixo:

[...] Nós trabalhava muito com temas gerador, a questão da terra, da agricultura mesmo, da história de vida deles (no PRONERA), e isso empolgava hoje, e agora a gente que seguir todo um currículo mesmo, um planejamento que já vem pronto, que só tem que executar na sala, é... não é que eu faço isso, porque não dá para fazer isso, porque se for fazer não alcança os objetivos, mas que eles querem que faça, eles querer (entrevistada A, 26 anos).

Consideramos que essas opiniões estão relacionadas diretamente à estrutura de cada secretaria municipal de educação, haja vista que as diretrizes variam de município a município e nem todas apresentam uma flexibilidade na atuação dos professores.

Outros aspectos que destacam em relação à autonomia do trabalho pedagógico é o enfrentamento com as crenças de vários agricultores. Muitos agricultores também questionam sua atuação nos assentamentos, uma vez que acreditam ser aceitável uma prática pedagógica baseada na repreensão ou no castigo, formas que aprenderam como eficazes na educação de seus filhos. Os dilemas em relação à educação tradicional são reencontrados quando voltam a atuar nas escolas dos assentamentos. Uma entrevistada apresenta que essa é sua principal dificuldade. Relata que quando voltou a atuar com professora de primeira a quarta série, numa turma multisseriada, no projeto de assentamento vizinho ao que mora era de que:

[...] As dificuldades que eu ainda tenho é porque, ainda mais agora onde eu trabalho, eu trabalho no PA vizinho [...] que os pais, o pouco que estudaram ainda foi no tempo do joelho no carço de milho, de que lá na casa ele é o pai!!! E a gente na escola é que é a mãe, a gente aqui manda e desmanda. [...] quando eu cheguei, logo de cara, os pais, diz: Olha, é o seguinte, meu filho errou, bota de castigo, bota de castigo e pode mandar um bilhete, que eu resolvo lá. E isso, isso, esse problema, era que eu peguei criança que tava com três anos na segunda série, três anos na segunda

série, porque estudava até o meio do ano, e no meio do ano evadia-se, por causa desse regime bem pesado dos pais. [...] Aí a escola não atrai a criança! E aí, quando chega em casa, porque a criança não foi para a escola, os pais ainda bate, ninguém quer ir para a escola, a escola fica sendo um... um... tipo uma prisão mesmo para ele, para ele é uma lugar que ele não tem o menor agrado para ir lá (entrevistada G, 42 anos).

Os que assumiram outros níveis de ensino, como o ensino fundamental (quinta a oitava série) se deparam com outros desafios e dilemas, primeiramente porque a formação que receberam não lhes deu fundamentação teórica para atuar em todos os espaços nos quais vão sendo requisitados nos assentamentos. Foram requisitados para atuar em áreas do conhecimento específicas, dentre elas, as disciplinas de Estudos Amazônicos, Inglês, Matemática, História, Educação Física, etc. Novamente os dilemas de não saberem como atuar com um conteúdo específico porque sua formação não abarcava as áreas específicas desse nível de ensino.

Apresentam como justificativa que assumiram esse nível pela precariedade em que ainda se encontra o nível de formação dos professores nas áreas de assentamentos. Para que os jovens do assentamento não repitam o que aconteceu com eles, de terem de sair para outros locais em busca de escolarização, assumem a educação para que filhos dos agricultores não fiquem sem aulas:

[...] Atualmente eu trabalho como educador, né, prestando serviço para o município, e são duas fases(modalidades) como educador, trabalho com educação física de quinta a oitava, um turno no período do dia, e a noite eu trabalho com EJA. Com EJA, Educação de Jovens e Adultos, pela prefeitura, não é mais pelo PRONERA. (entrevistado J, 26 anos)

(No PRONERA) Então, a matemática ela voltou um pouco mais para essa questão de trabalhar com a produção dele, os problemas do dia-a-dia dele. Então, por exemplo, quando parte para o lado de equações, expressões numéricas, essas questão, eu acho que ficou um pouco a desejar. [...] Não sinto falta porque eu já, uma coisa que o PRONERA deixou claro para mim, é que nós nunca vamos saber tudo, então tem um lado que eu tenho segurança de trabalhar, e essa questão de matemática, inglês que eu acho que ficou um pouco a desejar, então eu acho que eu deixei elas mais de lado, quando parte para essas disciplinas eu prefiro que outra pessoa que domina, eu ficou um pouco fora, eu não pretendo trabalhar com essas que eu não domino bem (entrevistado D, 27 anos).

Mesmo entendendo os limites da sua formação assumem esses níveis de ensino. E fica o dilema. Isso se constitui num problema porque continuam não tendo formação para essas áreas e as assumem ou é um desafio porque se colocam em permanente formação, buscando

se qualificar para atender a essas demandas, já que continua a falta de profissionais nessas áreas específicas do ensino fundamental nas áreas de assentamentos e eles são os que “tem os melhores níveis de formação”.

Podemos concluir que os resultados e efeitos apontados pelos sujeitos da formação sobre sua atuação, posterior a conclusão do ensino médio nos projetos PRONERA sudeste do Pará indiciam, indiciam que essa formação teve sentido e significados diferenciados e que isso também é influência do processo de seleção.

Os que entraram muito jovens (quinze a dezoito anos) não tinham vivências no movimento sindical e atuavam ainda como “ajuda” na divisão do trabalho familiar. Assim tiveram oportunidade de ter acesso a uma escolarização a qual outros agricultores que moram nos assentamentos não tiveram acesso e por isso também se profissionalizaram como docentes, exercendo a função de professores nas escolas dos assentamentos. Não possuíam experiência profissional como professores, essa experiência significou a entrada na carreira ou o início da profissionalização. Entraram no PRONERA em busca de escolarização e após a formação se tornaram professores nos assentamentos, não atuando mais na agricultura, mas assumindo a escola como o lugar do exercício da sua profissão.

No segundo grupo, agricultores que entraram adultos nessa formação, com idades entre vinte e um e trinta e nove anos, já com experiência como professores leigos e que tinham perdido a vaga no assentamento porque não tinham formação, atualmente reassumiram o trabalho de professores ou mesmo de coordenadores nos assentamentos; contribuindo também no movimento sindical, principalmente na associação do PA. Os agricultores que entraram no PRONERA Sudeste do Pará com mais de trinta e cinco anos, que já tinham sido professores leigos e que se tivesse continuado a exercer a profissão estariam na fase de estabilização ou de aposentadoria, neste momento continuam como estudantes. Foram agricultores durante toda a sua vida e atuam também no movimento sindical e ambiental; sobrevivem materialmente do seu lote e atuam na educação não-formal nos assentamentos, não assumindo a educação como uma profissão. Não descartam essa possibilidade, entretanto pela proximidade da aposentadoria enquanto agricultoras não apresentam interesse em perder esse benefício para assumir uma função de contratada.

Para os que continuaram atuando como professores, as crises continuam após a sua atuação nos projetos PRONERA, mas em outro nível. Consideramos que superaram as dificuldades iniciais com a metodologia, conseguem compreender de que forma é possível lidar com o conhecimento produzido e produzir novos conhecimentos interrelacionando com os saberes dos educandos e a organização das atividades pedagógicas.

Apresentam dificuldades de lidar com questões específicas dos níveis em que foram atuar, por serem os que possuem os maiores níveis de escolaridade nas áreas de assentamento onde atuam e devido a falta de professores com formação nas áreas específicas das disciplinas do ensino fundamental (5ª a 8ª série), assumiram disciplinas específicas sobre as quais não tiveram formação nesse nível de ensino, como exemplo citamos a atuação destes nas disciplinas de Inglês, Educação Física, História, Geografia, Estudos Amazônicos etc. Eles têm consciência da “não competência técnica específica para a área de atuação” e buscam esse conhecimento para contribuir com os filhos dos agricultores.

Como atuam dentro da estrutura das secretarias municipais de educação, apresentam como problema a autonomia do trabalho pedagógico, pois enfrentam resistências ao trabalho desenvolvido nessas secretarias. Há também as resistências dos pais dos educandos, agricultores e nos grupos de educadores com quem atuam hoje, a resistência em utilizar a concepção de ensino e as metodologias que aprenderam no PRONERA, as concepções de educação do campo e o trabalho com temáticas da realidade no currículo. Esses são dilemas e questões que influenciam na sua atuação posterior a sua atuação na EJA nos projetos PRONERA.

5.3 INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO SOBRE A PRÓPRIA AUTODESCRIÇÃO COMO PROFESSORES

Vamos agora tentar compreender a partir dos aspectos que os professores apontam como resultados dessa formação como se auto-identificam, haja vista ter havido uma mudança no seu status dentro dos assentamentos devido terem alcançado níveis de escolarização e por estarem num curso superior realizado a partir de uma política do governo federal. Neste sentido, se auto-definem e fazem questão de reafirmar que todos ainda se consideram agricultores. Segundo eles, a formação não os afastou da agricultura, apenas lhes possibilitou outras formas de continuarem a viver no campo.

Dos entrevistados, apenas as duas pessoas que são sindicalistas possuem lote, os demais não têm terras no assentamento, moram na vila ou no lote do pai, mas também se consideram agricultores. Os que não têm lote sonham em possuí-lo um dia. Oito se

reconhecem e se identificam como professores e agricultores. Como metade do grupo já viveu a experiência de ser demitido por ser leigo, esse temor que ainda carregam, posto que ser professor(a) contratado(a) no assentamento signifique ocupar um cargo temporário. Uma entrevistada afirma que:

Ainda hoje eu sou agricultora, eu não tenho terra mas eu me considero agricultora [...] Eu desenvolvo atividade de professora, mas eu sou agricultora, até porque primeiro, eu só sou contratada, eu posso ser professora hoje, posso está trabalhando como professora hoje, amanhã posso não está, e lá na roça eu sempre estou, por mais que eu não tenha a terra, mas eu sempre estou lá (entrevistada G, 42 anos).

A minha identidade continua de agricultor. Eu estou professor, mas eu continuei agricultor, sempre no meu trabalho eu deixo isso bem claro, eu gosto de trabalhar na educação, to na educação, mas eu gosto de trabalhar na agricultura, sempre que eu tenho uma oportunidade, eu estou sempre envolvido na agricultura, gosto de [...] (entrevistado D, 27 anos).

Para os que são contratados há sempre a possibilidade de perder o emprego, pois podem sair a qualquer momento do cargo. Do grupo pesquisado, oito assumiram a docência como profissão e apenas duas pessoas são concursadas. Os outros todos são contratados pelas secretarias municipais de educação das prefeituras.

[...] Há, eu me vejo assim, hoje, dividida, eu sou agricultora, eu sou professora, eu sou um monte de coisa, mas eu me vejo como educadora, trabalhadora rural [...] Não sei explicar, assim, exatamente, porque eles, eles pensam que agricultores, ele tão pensando mais em relação a a tá lutando com a terra, que tá, né, com a mão na massa mesmo, e eu não estou muito mexendo com a terra, eu estou mais voltada para essa função, eu trabalho duzentas horas, eu tô mais diretamente na escola, então eu acho que eles me vêem mais como professora, devido isso. [...] Devido eu estar, eu estar, na zona rural, devido eu está atuando na zona rural, eu ter uma terra, a economia da minha casa é dividida entre o meu, a minha.. o meu salário e o que a gente produz, então eu sou... eu sou agricultora (risos) (entrevistada B, 39 anos).

Outros problematizam o entendem ser professor, pois para eles este termo está ligado a escola tradicional onde “o professor é o que sabe tudo”, ou que apenas cumpre um currículo mandado pela secretaria. Segundo a entrevistada “A”: “eu me reconheço como educadora, não como professora que vem mais de profissão, de executar porque assim eu estou sempre quebrando meio mundo de regra que é imposta (entrevistada A, 26 anos). Para resolver esses problemas preferem ser reconhecidos como “educador”. Já o entrevistado “J” prefere se identificar como “trabalhador rural” para não haver uma diferenciação como superior no

grupo de agricultores com quem convive no assentamento. Ser identificado como “trabalhador rural” é uma forma de valorização de uma categoria social:

Oh, essa primeira pergunta que muitas pessoas já me perguntaram, o que é que eu sou agora, a pergunta deles: você é professor ou é trabalhador rural, e eu digo trabalhador rural, eu nunca digo que sou professor [...] Primeiramente, porque pra mim dizer que eu sou professor, de certa forma, vai tornar, chamar a atenção e eu não gosto de fazer isso [...] Porque de certa forma, o modelo capitalista, ele ingressou uma idéia de que o professor sabe tudo, aí é ... Eu assumo como uma profissão, eu assumo como profissão. O trabalho eu divulgo, eu não divulgo o nome de professor. [...] Por que por exemplo: o quê que acontece, se você tá uma reunião onde só tem trabalhador rural, e você chega na primeira apresentação você diz que é professora mestrada, ninguém mais quer falar nada, de certa forma: _ Não, deixa que a professora sabe, ela é a professora, ela sabe tudo! Então eu tenho um tipo de comportamento que eu chego e sento lá no fundo da sala, eu não vou lá para frente, às vezes a gente faz uma reunião e na mesa não senta ninguém, nós conversamos de onde nós estivermos, a frente fica livre para quem quiser ir para frente, a gente tá abrindo um espaço para o agricultor valorizar sua própria identidade (entrevistado J, 26 anos).

Outros não vêem mais isso como um problema, uma vez assumem a docência como profissão e demonstram que isso não os faz deixar de serem agricultores. Para a entrevistada “H” essa conclusão veio porque migrou do assentamento onde morava para um assentamento em outro município e hoje não participa mais de nenhuma atividade ligada ao movimento sindical, apenas atua como docente na escola:

Eu me vejo um pouco de tudo, eu me vejo agricultora, me vejo educadora, porque assim, eu me vejo agricultora porque assim eu não tenho vínculo nenhum com a cidade, vocação nenhuma com a zona urbana, eu não tenho... só com zona rural, e educadora, lá onde eu tô atuando agora, eu não tenho vínculo nenhum com o povo do movimento, a minha ação só é na escola, só é dar aula e ir para casa, eu não exerço função nenhuma no... onde moro, no assentamento que eu moro hoje... eu vivo lá, mas em torno da escola [...] eu vivo mais em torno do trabalho, a questão do movimento, assim, eu não to... tô mais desligada (entrevistada H, 26 anos).

Outros apresentam a docência como profissão porque trabalham dois turnos e, neste caso, não atuam mais diretamente no trabalho da roça, sobrevivendo apenas do salário de professor. Esse é outro elemento da profissão sobre o qual não há um consenso: alguns apresentam que isso os faz professor e outros dizem que não, porque sua casa também é mantida pelos alimentos produzidos na roça.

[...] Como educador (M: Mas não deixou de ser agricultor?). Não que a gente tem todo um vínculo, né, porque até o ano passado, eu ainda coloquei uma roça pequena,

e mais assim na minha concepção como eu trabalho 200 horas, eu não vou colocar uma roça para pôr outras pessoas para cuidar, até porque a agricultura hoje, ela na nossa região ela não é mecanizada, a agricultura hoje ela requer uma mão-de-obra da própria família para que possa dar retorno. Então se eu pego, coloco, mando preparar um pedaço de terra para colocar uma roça, isso não vai compensar, compensar no sentido financeiro, porque tem que trabalhar, tinha que pagar as diárias (É muito gasto?). Isso, então eu optei, eu fiz até o ano passado, nesse eu não mexi, justamente por causa dessa questão, porque você tem que tá dentro, é uma mão-de-obra da família, da própria família (entrevistado C, 29 anos).

Mesmo as duas entrevistadas que não se reconhecem como professoras, argumentam que são educadoras populares porque a referência principal do seu trabalho não é em sala de aula, mas na sua atuação na educação não-formal no assentamento. Acreditam, porém, que não têm sido mais a agricultoras porque não podem mais trabalhar diretamente no trabalho da roça:

[...] Com estudante [...]. Não, eu me classifico também assim, como agricultora [...] Porque é minha identidade, eu moro lá, não tenho nem casa na cidade, para dizer, não eu tenho pelo menos uma casa na cidade, eu moro lá, então, eu não tenho muito atividade assim de... porque nós não mexe com roça, eu mais o X, nós não trabalhamos com roça, nós, todas essas coisas hoje é agroecológica, roça sem queimar [...] mas eu me vejo assim, eu não sou muito de andar na floresta, hoje eu não ando mais, em função do meu peso, porque lá tem muito declínio, e aí eu não guento mais acompanhar o X mais, em função do meu peso [...] aí eu me ocupei também mais, porque agora eu divido meu tempo, como a noite eu não posso deixar de lê por causa do óculo, eu trabalho a noite, lavo vasilha a noite, e aí de manhã cedo eu cuido da comida e de manhã a tarde eu vou lê. É diferente! O X sempre fala: _Ah, agora a F não é mais agricultora! Nunca mais andou na mata, não sabe nem para onde é as coisas! Eu falei: _Meu querido, até 2010, por enquanto você vai me vê assim! (quando termina o curso de Pedagogia), porque eu tenho que tá lendo (entrevistada F, 50 anos).

A entrevistada que se reconhece como militante do movimento sindical apresenta o trabalho que realiza na organização, também de educação nos assentamentos, mas o argumento que utiliza para justificar que não exerce a profissão é de que depois de atuar no PRONERA não teve contrato no assentamento porque a prefeitura realizou o concurso e hoje quem atua são os concursados. Neste sentido, não destaca a possibilidade de ser professora atualmente e nos faz pensar que gostaria de voltar a atuar em sala de aula.

Eu num tive, não quis insistir em pedir uma, uma vaga para mim, até porque teve concurso e só ficou os concursados, né! Como só ficou os concursado, eu fiz questão de ficar assessorando o sindicato quando essa questão que envolve a educação, mas tá mais essa questão voluntária, direta, do sindicato (entrevistada I, 45 anos).

Um dos entrevistados se identifica como professor apenas no campo. Acredita que não atuaria na cidade porque não conseguiria se identificar com este espaço, pois conviveu toda a sua vida em áreas de assentamentos. Afirmo isso como se a profissão estivesse profundamente enraizada com o local de sua atuação. Este é um fato novo, pois historicamente nos cursos de formação, seja no antigo magistério, no curso de pedagogia, ou mesmo nas licenciaturas, há compreensão de que se forma um professor geral que possa atuar em todos os espaços. Na visão desse professor, porém, a sua formação é específica para atuar no campo; talvez isso nos releve também um pouco de preconceito ou de desconhecimento.

[...] Eu fui criado, trabalhando na roça junto com meu pai, então eu tenho uma afinidade muito grande com a zona rural, então eu me vejo como educador, como educador mas na zona rural. Na zona urbana, eu não me vejo como educador e nem tenho vontade de sair para ir trabalhar na zona urbana, [...] seu pegar, por exemplo, uma escola que tem alunos mais de classe média, o meu relacionamento com eles vai ser diferente, eu acho que o que eu vou falar não vai ser de acordo com o que... eles vão ter dificuldade de compreensão com a minha realidade, porque na sala de aula que eu to trabalhando isso fica bem, isso aparece muito. (M: Então o problema que tu ta colocando não é ser professor, o que tu ta colocando da profissão é exerce ela em qualquer lugar, tu acha que tu só é professor nos assentamentos, na roça) [...] É onde eu me sinto bem, eu sinto mais facilidade, minha formação foi voltada para essa área, e a minha experiência todinha até hoje, então para mim trabalhar em outra área eu vou ter dificuldade (entrevistado D, 27 anos).

Essa dificuldade de compreensão em ser professor e agricultor parece que não é um dilema que só esses professores têm se colocado. Para o Estado isto também se torna uma questão problemática e até uma contradição da política de Educação do Campo. Esse grupo tem sua escolarização garantida a partir do financiamento do governo federal, tendo sua escolarização basicamente dentro do PRONERA. Entretanto, no final da pesquisa de campo, uma das entrevistadas relatou que está tendo sérias dificuldades junto ao INCRA, tendo de responder legalmente perante esse órgão, porque é assentada há mais de dez anos e seu nome estava inscrito na Relação de Beneficiário (RB) do INCRA. Teve cesso a essa formação porque era assentada, contudo após passar no concurso público do município e estar atuando na coordenação pedagógica do próprio assentamento onde vive, tem convivido com a ameaça de ser retirada da RB e perder seu lote porque atualmente é funcionária pública, o que não é permitido pelas regras da reforma agrária. Neste sentido, não é mais considerada agricultora, e sim professora.

O caso está em discussão no INCRA. A professora apresentou ao órgão declarações da universidade para comprovar que estudou porque era agricultora. O dilema permanece pois

na legislação da reforma agrária é explícita que funcionário público não pode ser cliente da reforma agrária.

Do grupo de entrevistados somente duas pessoas possuem lote, mas todos se consideram agricultores, pois os que não possuem o lote sonham em um dia possuir. Oito se reconhece e se identificam como professores e agricultores. Como metade do grupo já teve experiência em ser demitido por ser leigo, carregam esse temor, pois ser professor(a) contratado(a) no assentamento é só ocupar um cargo temporário. Apontam que não se consideram professores porque: a) são contratados b) entendem que professor é o que sabe tudo c) contribuem na educação em ambientes não-escolares d) querem valorizar o nome dos agricultores e e) continuam como estudantes no curso de Pedagogia do Campo. Apenas os mais jovens se consideram professores, mas afirmam que são professores do campo. Dois já migraram para outro assentamento buscando um espaço de atuação como professores.

Os professores temem também perder os direitos conquistados enquanto agricultores, ser considerado professor pode significar não ser reconhecido como alguém que tem direito como assentado da reforma agrária, são vínculos que precisam manter. Isso faz com que muitos reforcem a posição de agricultores assentados, seja para garantir os direitos, seja para demarcar uma posição política. São dilemas e contradições da política de educação na reforma agrária que influenciam também nas afirmações deles para se manterem agricultores.

Várias são as possibilidades que apontam terem sido criadas por participarem dos projetos PRONERA de formação de professores. Avaliam que houve um amadurecimento em relação ao cotidiano do professores e um crescimento intelectual. Em relação ao crescimento intelectual: autonomia na circulação entre campo-cidade; capacidade de leitura e compreensão de diferentes tipos de textos e utilização dessa capacidade nas atividades do cotidiano; capacidade de se expressar em diversos espaços e para diversos públicos; elevação na auto-estima e a aprendizagem do trabalho em grupo. Em relação ao amadurecimento, ao cotidiano escolar e as questões pedagógicas apontam que houve uma melhor compreensão das concepções que baseiam sua prática pedagógica. Ainda a compreensão de que não são os responsáveis pelos fatores estruturais que limitam as escolas nos assentamentos, mas que os mesmo interferem na sua atuação e a postura de professor em sala de aula a partir do diálogo entre educandos-educadores, possibilidade de serem reconhecidos como educadores a partir da formação. Não apontam nenhum elemento que possa ter regredido ou mantido após essa formação, nestes aspectos podemos refletir que não conseguem fazer uma crítica ao processo, isso talvez demonstre um aspecto pouco trabalhado ou que não houve superação desse limite.

Após vivenciar essa formação, nem todos assumiram funções docentes. Para melhor analisar as influências, agrupamos as falas em três grupos, conforme certos perfis. No primeiro grupo, falas de agricultoras que entraram no PRONERA Sudeste do Pará com mais de trinta e cinco anos, que já tinham sido professoras leigas, e que neste momento continuam como estudantes. Foram agricultoras durante toda a sua vida, e já atuavam no movimento sindical e ambiental ao iniciar nos projetos; e continuaram atuando na educação não-formal nos assentamentos. No segundo grupo, falas de agricultores que entraram adultos no PRONERA (dezenove a trinta e cinco anos), atuaram como professores leigos, tinham perdido a vaga de professor (a) no assentamento porque não tinham formação, e hoje reassumiram o trabalho de professores ou mesmo de coordenadores nos assentamentos; contribuindo também no movimento sindical, principalmente na associação do PA. Para um terceiro grupo, que entrou jovem no PRONERA (quinze a dezoito anos), essa experiência significou a profissionalização, entraram em busca de escolarização e que após a formação se tornaram professores nos assentamentos, não atuando mais na agricultura, mas assumindo como uma profissão.

Para os que continuaram atuando como professores, as crises continuam após a sua atuação nos projetos PRONERA, mas em outro nível, consideramos que superaram as dificuldades iniciais com a metodologia, conseguem compreender de que forma é possível lidar com o conhecimento produzido e produzir novos conhecimentos interrelacionando com os saberes dos educandos e a organização das atividades pedagógicas.

Apresentam atualmente dificuldades de lidar com questões específicas de disciplinas do ensino fundamental, para a qual não tiveram nenhuma formação específica, mas que foram chamados a atuar, considerando que não há professores com formação para essas disciplinas, novamente assumem como leigos a função de professor (a), para que os filhos dos agricultores tenham acesso a esse nível de ensino no PA.

Na estrutura do Estado que atuam hoje, como funcionários contratados pelos municípios, enfrentam como crises e as resistências das secretarias de educação dos municípios, e nos grupos de educadores com quem trabalha, e dos pais dos educandos agricultores em utilizar a concepção de ensino e as metodologias que aprenderam nos projetos PRONERA Sudeste do Pará. As concepções de educação do campo e do trabalho com temáticas da realidade no currículo, que eram exigências nos projetos PRONERA passam a ser motivo de crítica na sua atuação posterior ao trabalho com EJA nos assentamentos, tendo como dilema a autonomia do professor ao realizar o trabalho pedagógico.

Os entrevistados se auto-definem e fazem questão de reafirmar que todos ainda se consideram agricultores. Para eles a formação não os afastou da agricultura, mas apenas criou outras possibilidades para continuarem vivendo no campo. Apenas duas pessoas possuem lote, mas todos se consideram agricultores, pois os que não possuem, sonham um dia possuir. Oito se reconhecem e se identificam como professor e agricultor.

O precário vínculo de contratado e a experiência de terem sido demitidos quando atuaram como leigos, os fazem reconhecer que não são professores porque só ocupar um cargo temporário, visto que apenas dois dos entrevistados, passaram no concurso público. Esse grupo tem visões negativas do que seria o professor, compreendendo o professor o que sabe tudo. Eles, porém, com seu trabalho a)contribuem na educação em ambientes não-escolares, b)querem valorizar o nome dos agricultores e c)estão cursando Pedagogia do Campo, ou seja, continuam estudando. Apenas os mais jovens já se consideram professores, se identificando como professor do campo e para garantir um espaço de atuação, já migram para outros assentamentos.

6 CONCLUSÕES

Em nossa análise tentamos compreender a experiência formativa nos projetos PRONERA no sudeste do Pará, destacando os aspectos dessa formação que influenciaram a os sujeitos que participaram desses projetos em sua atuação posterior como educadores. Os projetos partiam da compreensão de que a educação poderia ser o instrumento de reflexão para agricultores familiares construir formas de se manter nos assentamentos. Compreender a formação desses professores implica em pensar como suas ações nas escolas auxiliariam no desafio de construir uma maior sustentabilidade para essas áreas, na sua luta diária na precária posse da terra.

Entre nossos objetivos específicos, o primeiro era a análise da proposta formativa dos projetos vinculados ao PRONERA e dos critérios utilizados na seleção desses agricultores para atuar como professores. Essa análise pode ser resumida na constatação de que havia pouca compreensão, por parte dos professores, do processo de formação a que iriam ser submetidos. Estes também tinham pouca consciência das exigências do trabalho com a alfabetização de adultos, pois mesmo os que tinham desejos de reassumir a função de professor, não tinham clareza, inicialmente de que essa formação poderia ter essa finalidade.

Pudemos perceber que os projetos PRONERA foram reivindicações das organizações dos agricultores, entretanto nem as lideranças dessas organizações nem os professores da UFPA tinham conhecimento do público com quem atuariam. Os níveis de informação sobre os projetos eram diferenciados para todos os participantes no momento inicial dessa formação, no primeiro projeto. Tanto desconheciam as necessidades de formação aqueles que propunham esta formação e a alfabetização, quanto aqueles que foram escolhidos para atuar como professores. Em 1999, quando entraram nos projetos, ao serem selecionados, os monitores não possuíam conhecimento necessário sobre a formação que receberiam, desconheciam o papel que iriam desempenhar, ou seja, não optaram com consciência por essa formação.

Ao analisarmos os projetos verificamos que a forma como deveria se efetivar a formação era bem estruturada, sendo que os princípios da educação popular norteariam as ações nesses projetos. No entanto, tais princípios eram desconhecidos até então pelos agricultores, isto é, acreditavam que sua atuação seria efetivada somente a partir do que era proposto na concepção adotada nos manuais do PRONERA. Estava implícito nos projetos a

concepção de que o contato com novas teorias pedagógicas, as quais tinham como referência os princípios da educação popular criada por Paulo Freire, seria o suficiente para produzir um processo de alfabetização de adultos baseado nos ideais da educação do campo. Havia a crença de que a formação inicial desses professores se daria no projeto, sob a coordenação dos professores da universidade. Neste sentido os “formadores” desconsideravam as concepções anteriores de educação que os professores em formação traziam para o projeto.

O histórico da luta pela terra foi enfatizado nos dois primeiros projetos, a história de vida dos professores que atuaram na EJA. Destacou-se sua experiência como migrantes e sua participação na formação dos assentamentos através das ocupações, mas pouco se tratou da dimensão da sua formação escolar anterior, arraigada numa concepção de conhecimento forjada na escola tradicional.

Os critérios de seleção influenciaram a participação na experiência formativa. Os que foram selecionados a partir do critério da escolaridade, de ter atuado como professor leigo e de ser militante no movimento. Identificamos em nossa investigação três perfis de agricultores: jovens agricultores, selecionados pelo critério da escolaridade; agricultores com idade entre vinte e dois a trinta e oito anos, selecionados porque tinham atuado como professores leigos; agricultoras adultas (com mais de trinta e cinco anos), indicadas pela sua participação no movimento sindical e por suas experiências anteriores como professoras leigas no assentamento.

Nosso terceiro objetivo era então levantar as concepções de educação dos sujeitos que participaram dos projetos PRONERA, a partir da escolarização e das experiências docentes como professores leigos, anteriores à inserção no projeto. Podemos concluir que a força influenciadora das experiências escolares anteriores que os estes vivenciaram, tanto nas escolas rurais, nas áreas de ocupação como nas escolas urbanas por que passaram, direcionou também sua atuação em sala de aula, haja vista que suas crenças sobre a escola estavam baseadas em concepções de educação oriundas do seu contexto formativo anterior.

Os agricultores com maior escolaridade, nas áreas de ocupação, já tinham atuado na educação como leigos. Entretanto, a pouca experiência de escola que vivenciaram e o fato de que não tiveram acesso aos poucos cursos, como o LOGOS II e o Gavião I e II, de formação/certificação que foram ofertados pelo poder público nessa região, quando este enfim assumiu alguma responsabilidade por essa educação, os mantiveram de fora da estrutura da escola. A concepção arraigada da escola tradicional, na qual o trabalho do professor se caracterizava pela repetição e memorização de conteúdos, permaneceu como o conhecimento

de escola para esse grupo de agricultores. Neste sentido, a experiência como docente na escola rural influenciava suas práticas pedagógicas nas salas de aula da EJA.

O trabalho com a EJA não se configurava como uma expectativa desses enquanto professores, nem dos seus pais, os agricultores que reivindicaram a escola para as áreas de assentamento para seus filhos, posto que para si já considerassem a condição de não letrado como um destino irrevogável. Não se imaginavam como estudantes, nem que existisse outra concepção de educação possível. Isso se dava em função de que a concepção da Educação popular, produzida na década de 1960, ficara restrita às universidades e a algumas experiências pontuais desenvolvidas no País, por causa da repressão na ditadura militar.

Os projetos apontavam a necessidade e exigência em trabalhar as concepções baseadas nas idéias da educação popular, com novos elementos como a inserção da história de vida dos professores e o processo de criação dos assentamentos, compreendendo que essa concepção auxiliaria na sua luta dentro do movimento sindical para fortalecimento de sua atuação nos assentamentos. Todavia as ações do projeto não partiam das necessidades de formação do grupo, em muitos aspectos não se compreendia nem se conhecia as crenças que os sujeitos em formação tinham da escola, da realidade da escola e dos assentamentos em que se propunha trabalhar com a EJA.

A formação proposta no PRONERA se foi realizando em múltiplos espaços, tantos nas disciplinas, encontros, oficinas, quanto na prática de sala de aula. Os seus resultados não poderiam se limitar ao que foi idealizado nos projetos, muito do que foi proposto foi reformulado a partir das experiências dos agricultores migrantes e os professores foram readequando os projetos a partir do conhecimento dessas vivências.

A partir do nosso quarto objetivo, descrever as vivências da experiência formativa de serem professores de EJA e de serem estudantes no projeto de escolarização, concluímos que houve diversas crises em relação à compreensão do que seria a educação proposta. A efetivação desses projetos se deu no confronto entre duas visões de educação: a visão tradicional e a educação popular, que atualmente chamamos de educação do campo. Assim, esses agricultores interagiram nesses projetos resistindo ou mesmo desconhecendo algumas exigências na sua atuação, aceitando os aspectos que foram compreendendo e considerando relevantes e desconsiderando quando não tinham as habilidades e a compreensão da proposta de ensino.

A escolarização de ensino fundamental, a atuação em dois projetos de EJA, o estudo do ensino médio normal, todos esses momentos fomentaram o questionamento do que

conheciam da escola rural. Entraram no projeto com a visão de que ser professor consistia numa profissão de alguns que ensinam para os que não sabem nada. Mas tinham a consciência de que não sabiam alfabetizar. Exerceram a docência a partir do que aprendiam nos momentos de oficinas e coletivamente nas aulas, tendo como base suas experiências como professores, estudantes, ou de enfrentamento das dificuldades de infra-estrutura tão própria das escolas das áreas de assentamento, particularmente da modalidade de ensino em que atuaram, a EJA (historicamente marcada pela falta de recursos).

A experiência como docente na EJA provocou momentos de crise, pois apesar do que era proposto nas oficinas, não conseguiam lidar com as informações e colocá-las em prática na sua atuação como professores (as) no assentamento. As possibilidades de construção de vários espaços para questionamento da concepção da escola rural se davam no processo formativo realizado nas oficinas pedagógicas, nas quais refletiam sobre os limites da sua atuação, no trabalho em grupo e na sala de aula enquanto estudantes. Tudo isso os ajudava a produzir algum conhecimento sobre a EJA.

Houve dois níveis de dificuldades na atuação desses sujeitos como docentes no projeto PRONERA. O primeiro deles de cunho estrutural, já citado por nós neste trabalho, com o qual os “monitores” tinham de lidar para tentar garantir alguma permanência dos agricultores nas turmas. O segundo consistia na realização de um trabalho de alfabetização que apresentava muitas exigências do ponto de vista pedagógico para todos os envolvidos, pois se propunha ser diferenciado dos até então realizados, ou seja, diferenciado da maioria das campanhas de alfabetização ofertadas para os adultos do campo. Este diferencial residia no trabalho pautado por elementos da Educação Popular, na realização de uma alfabetização a partir da produção de textos na abordagem da EJA. Essas dificuldades foram trabalhadas, interrogadas e houve tentativas de superação.

As idas e vindas entre a concepção tradicional do campo e os princípios da educação popular que pautavam a construção de uma educação do campo eram refletidas não apenas a partir da teoria, mas da prática pedagógica do cotidiano da sala de aula. A possibilidade de continuação da formação no ensino normal (antigo magistério) ampliou o tempo e os momentos de estudo desses sujeitos o que lhes possibilitou produzir compreensões a respeito das teorias pedagógicas, relacionando-as às suas dificuldades de atuação. Em alguns momentos isto significou utilizar metodologias opostas às proposições dos projetos. Houve momentos posteriores nos quais socializavam com os outros “monitores” seu trabalho, o que possibilitava refletir melhor sobre o trabalho que realizavam nos assentamentos, confrontando seu trabalho com os princípios da escola tradicional baseada na autoridade do professor, na

disciplina, na apresentação de um conteúdo fragmentado, como os métodos de silabação, e os princípios das teorias progressistas que defendiam a participação dos alunos, o trabalho a partir da problematização da vida nos assentamentos, a construção do currículo a partir dos temas geradores, levantados nas histórias de vida do grupo.

Os limites desse processo residem no fato de que esses aspectos não foram considerados para o trabalho da formação, isto é, não se consideraram na formação dos monitores suas experiências anteriores. A idéia de partir de algo que era novo, desconsiderando a experiência anterior, além de não contribuir para especificar os elementos que os professores universitários queriam superar, a princípio causou muitas dificuldades para os que vivenciaram os primeiros projetos por isso esse momento inicial foi mais destacado nas falas dos entrevistados do que os momentos finais da formação. Podemos perceber que ao ser diagnosticado o trabalho na alfabetização e à medida que a proposta de formação foi se modificando ao longo do projeto, houve uma tentativa de se aproximar das dificuldades apresentadas pelos monitores em formação. Essas dificuldades foram trabalhadas principalmente a partir das oficinas de alfabetização.

O trabalho a partir da produção textual, uma exigência do projeto, pode não ter surtido muitos efeitos nas ações de alfabetização de adultos nos assentamentos, porém possibilitou avanços na compreensão do processo por parte dos monitores que foram “formados”. A centralidade que essa metodologia teve no processo da escolarização nos dois níveis de ensino fundamental e médio, possibilitou avanços para a compreensão tanto da educação do campo, através da construção de um currículo que se utiliza elementos do cotidiano dos estudantes e questionando a idéia de currículo como algo pronto e acabado, quanto da necessidade de produzir textos e não apenas consumi-los.

A continuidade do processo de formação com o ensino médio, segundo eles, que possibilitou o avanço na compreensão sobre a própria profissão docente, tendo em vista a reflexão sobre os princípios da Educação do Campo a partir dos quais se considerava essencial compreender como superar os elementos da escola rural que ajudavam a reproduzir um conhecimento morto, em relação aos espaços onde essa prática existia. Possibilitou ainda compreender os mecanismos de produção do conhecimento através da pesquisa quando estimulados ao registro de suas práticas através da construção dos próprios memoriais, texto no qual fazem uma reflexão sobre o percurso formativo que vivenciaram.

O acesso ao debate de construção de uma educação do campo, produzido na década de 1990, e aos diversos momentos em que se realizavam pesquisas sobre a realidade dos assentamentos como ponto de partida para conhecer e intervir na realidade a partir da leitura e

da escrita, de certa forma contribuiu para a ampliação da leitura que os monitores em formação faziam do processo educativo e da sua atuação como professores (as). O retorno à sala de aula nas turmas de EJA dos assentamentos lhes permitiu novamente experimentar a metodologia proposta a partir da produção de textos com a construção de diversas experiências de produção textual. Contudo foi a experiência de construção do Memorial que lhes possibilitou compreender de fato o que estava sendo discutido e proposto como concepção de educação e de formação.

A experiência de participar desses projetos foi, portanto, algo formativo bem além da escolarização, que permitiu uma reflexão sobre suas experiências formativas e que tem uma influência na sua vivência posterior ao PRONERA. Isso porque esses projetos foram espaços que possibilitaram acesso algo que tem sido negado ao professor do campo, momentos formativos sistematizados nos quais além de questionar suas vivências constroem formações e melhor atuar nas áreas de assentamento.

Ao analisar em nosso quinto e último objetivo as contribuições desse processo para os entrevistados nas suas ações profissionais posteriores a esse ciclo de formação, podemos depreender as influências e possibilidades surgidas por participarem dos projetos PRONERA de formação de professores. A primeira influência apontada pelos entrevistados refere-se aos elementos da formação que possibilitaram seu crescimento intelectual (pessoal e profissional), crescimento que influenciou sua atuação na educação formal e não-formal após a conclusão do ensino médio. Em função disso os entrevistados acreditam que passaram a se inserir mais em nas atividades do movimento sindical e ambiental, além de se qualificarem mais para atuar nas escolas dos assentamentos.

Essa inserção foi apontada de forma diferenciada em nossos dados porque está diretamente relacionada ao ciclo de vida profissional e pessoal de cada entrevistado. Ao atuar nas escolas dos assentamentos, estes sujeitos passam a trabalhar em níveis de ensino para os quais não têm formação. Nesse sentido apontam crises em relação a sua atuação como profissionais, tendo em vista a relação com as secretarias municipais de educação e a relação com os agricultores porque nestas relações a todo instante se confrontam com a perspectiva de ensino-aprendizagem da educação tradicional. Notamos que os monitores que iniciaram a a formação mais adultos se qualificaram para melhor atuar no movimento sindical e ambiental, obtendo assim outras possibilidades de atuação e um status no grupo de agricultores.

Nossa análise retornou, então, aos agrupamentos feitos inicialmente. No primeiro grupo, agricultores que entraram no PRONERA sudeste do Pará com mais de trinta e cinco anos, que já haviam sido professoras leigas e que neste momento continuam como estudantes.

Foram agricultoras durante toda a sua vida hoje atuando também no movimento sindical e ambiental; não foram atuar na profissão de professores. No segundo grupo, agricultores que entraram adultos no PRONERA (dezenove a vinte e quatro anos), atuaram como professores leigos e tinham perdido a vaga no assentamento porque não tinham formação do magistério. Hoje esses sujeitos reassumiram o trabalho de professores ou mesmo de coordenadores nos assentamentos, contribuindo também no movimento sindical, principalmente na associação do PA. Um terceiro grupo, formado pelos que entraram jovens no PRONERA (quinze a dezoito anos), significa esta experiência por sua profissionalização. Entraram no projeto em busca de escolarização e após a formação se tornaram professores nos assentamentos, não atuando mais na agricultura e assumindo a ação docente como uma profissão.

Para os que continuaram atuando como professores as crises continuam após a sua atuação nos projetos PRONERA, mas em outro nível. Consideramos que superaram as dificuldades iniciais com a metodologia, conseguem compreender de que forma é possível lidar com o conhecimento produzido e produzir novos conhecimentos interrelacionando-os com os saberes dos educandos e a organização das atividades pedagógicas. Esses professores apresentam atualmente dificuldades de lidar com questões específicas dos níveis em que foram atuar.

Por serem os que têm hoje, nas áreas de assentamento onde atuam, os maiores níveis de escolaridade e pela deficiência na sua formação em áreas específicas do conhecimento, assumiram níveis de ensino e disciplinas específicas para as quais não tem nenhuma formação, por exemplo as disciplinas no Ensino fundamental de Inglês, Educação Física, História, Geografia, etc. Isso nos remonta à “não competência técnica específica para a área de atuação” o que lhes leva a buscar esse conhecimento para contribuir com os filhos dos agricultores.

Parte dos entrevistados entrou na estrutura do Estado se tornando funcionários contratados pelos municípios. Nesse sentido falam também do problema da autonomia no trabalho pedagógico, pois enfrentam resistências nas secretarias de educação dos municípios e nos grupos de educadores com quem atuam hoje, bem como resistências dos pais dos educandos, agricultores que não compreendem as metodologias e concepção de ensino que estes professores usam. Metodologias que aprenderam no PRONERA e são pautadas nas concepções de educação do campo e no trabalho com temáticas da realidade constituindo o currículo. Segundo os entrevistados essas são algumas das questões que influenciam na sua atuação.

Os entrevistados se auto-definem como agricultores e fazem questão de reafirmar essa identidade. Segundo eles a formação não os afastou da agricultura, apenas criou outras possibilidades para que continuassem vivendo no campo. No grupo dos entrevistados apenas duas pessoas possuem lote, mas todos se consideram agricultores, pois aqueles que não possuem o lote sonham em um dia possuí-lo. Oito professores se reconhecem e se identificam como professores e agricultores. Apenas dois jovens se consideram professores, se identificando como professores do campo. Para garantir um espaço de atuação dois migraram para outros assentamentos em busca de um espaço para atuarem como professores.

Alguns dos entrevistados afirmam ainda não ser de fato professores devido o precário vínculo com as prefeituras, nas quais são apenas contratados, o que provocou em anos anteriores a sua demissão porque eram professores leigos. Disto depreendemos que estes professores se auto-definem ainda como profissionais porque só ocupam um cargo temporário, apenas dois dos entrevistados passaram em concurso público. Apontam também que contribuem na educação em ambientes não-escolares, querem valorizar o nome dos agricultores e continuam como estudantes no curso de Pedagogia do Campo.

Participar da formação do PRONERA possibilitou a esses sujeitos um reconhecimento profissional, no entanto se consideram professores numa situação instável na condição de contratados a cada ano e sua posição sendo questionada pelo grupo que está no poder municipal. Os mais adultos ressaltam que como agricultores têm direitos garantidos construídos a partir da sua identidade de militantes e/ou assentados da reforma agrária. Posição e direitos questionados, muitas vezes, aos que assumem a função de professores como funcionários públicos, haja vista que o Estado não os reconhece mais enquanto agricultores e que sua estabilidade fica ameaçada com a retirada de seus nomes da Relação de Beneficiário do INCRA, vínculo que precisam manter. Essa contradição gerada pelos órgãos que financiam a educação dos agricultores e sua formação e professores e ao mesmo tempo os ameaçam com a possível perda do lote, faz com que muitos reforcem sua posição de agricultores e assentados, seja para garantir os direitos, seja para demarcar uma posição política.

Percebemos, pois, que não teríamos como analisar o processo formativo dos sujeitos nos projetos PRONERA senão buscando as experiências educacionais que antecederam a entrada dos agricultores nos projetos de formação. Os resultados apontam para a compreensão de que essa experiência se mostrou como uma oportunidade de profissionalização, posto que os mais jovens assumiram atuando como professores nas áreas dos assentamentos; de retorno à função de professor, e reforçou a atuação no movimento sindical, através das associações

nos assentamentos, para os que já tinham experiências anteriores como professores leigos e que entraram adultos nessa experiência formativa. Para os que entraram já com mais de trinta e cinco anos, que estavam na fase final da carreira após muitos anos de trabalho como professores leigos e em alguns casos a demissão por essa mesma razão, ser professor leigo, a formação possibilitou outro status no grupo de agricultores a partir da qualificação de sua atuação no movimento sindical e ambiental, não significando necessariamente uma profissionalização.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marli, SIMÕES et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**. [online]. 1999, vol.20, n.68, p. 301-309. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173301999000300015&script=sci_abstract&tlng=p> Acesso em 25 agos. 2008.

ALVES, Nilda (org). **Formação de professores: pensar e fazer**. 3ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1995. (Questões da Nossa Época)

_____. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP &A, 1998.

ALVES, Nilda ; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo in ALVES, Nilda (org). **Formação de professores: pensar e fazer**. (Questões da Nossa Época) 3ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

ANDRADE, Márcia Regina et al (Orgs). **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do PRONERA**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

ANDRADE, Márcia Regina e DI PIERRO, Maria Clara. A construção de uma política de educação na reforma agrária in ANDRADE, Márcia Regina et al (Orgs). **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do PRONERA**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

ANJOS, Cleide Pereira dos et al. **O PRONERA: Uma experiência de alfabetização nos assentamentos da reforma agrária** in II Conferência de Educação Rural do Sul e Sudeste do Pará. 2001. Marabá. FETAGRI – Sudeste/LASAT/NAEA/UFPA. (mimeo) Ver referência de documento de EVENTOS>

ANJOS, Maura Pereira dos. **A formação dos professores/alfabetizadores na experiência do PRONERA 2000/ sudeste do Pará**. 2002. Marabá. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia. Universidade Federal do Pará, (mimeo), Marabá. 106 p.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, nº 74. p. 251-283. 2001.

ASSIS, Willian Santos. **A construção da representação dos trabalhadores rurais no sudeste paraense**. 2007. (Tese de Doutorado) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Disponível em <http://www.cultura.ufpa.br/cagro/pdfs/AA_Agriculturas_Amazonicas/T_WILLIAM_ASSIS.pdf>, acesso em 10.jun.2009. 242 p.

AZEVEDO, Alessandro Augusto. Traçando caminhos e descaminhos de um processo de educação no meio rural: reflexões a partir de uma experiência do PRONERA no Rio Grande do Norte. **Anais Eletrônicos**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/alessandroaugustoazevedot06.rtf>> Acesso em: 04 fev. 2008.

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. A formação continuada no município de Belém: sentidos e significados relatados por professores da educação básica. In: CORRÊA, Paulo Sérgio Almeida (Org.). **A educação, o currículo e a formação de professores**. Belém: EDUFPA, 2006. p. 171-191.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pensar a prática**: Escrito de viagem e estudo sobre a educação. 2ª edição. Edições Loyola, São Paulo, 1990. 174 p. (Coleção Educação Popular, nº 1)

_____. **O trabalho do saber**: cultura camponesa e escola rural. Porto Alegre: Sulina, 1999. 163 p.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**, Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD, Brasília, 2002.

_____. Ministério Extraordinário de Política Fundiária – MEPF e Instituto nacional de Colonização e Reforma Agrária/INCRA. **Manual de operações**. Brasília, 1998.

_____. MEC. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 maio. 2008.

BRZEZINSKI. Iria. **Pedagogia, pedagogo e formação de professores**. 7ª Ed. Campinas: Papirus, 1996.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural - traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques DAMASCENO (Cord). **Educação e escola no campo**. (coleção magistério. Formação e trabalho Pedagógico) Campinas: Papirus, 1993. p. 15-40.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do movimento sem terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.) **Educação do campo**: campo – políticas públicas – educação. INCRA/MDA, (Por uma educação do campo vol 07. NEAD Especial) Brasília, 2008. p. 67-86.

CORDEIRO, Gorgina Kalife e SCALAMBRIN, Rosemeri (Org). **Educação cidadã**: a experiência do PRONERA na Transamazônica. Belém: Nossa Gráfica, 2005. 223 p.

DAMASCENO, Maria Nobre e BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100005&script=sci_pdf&tlng=pt> acesso em 20 jan. 2009.

D'INCAO, Maria Conceição e ROY, Gérard. **Nós, cidadãos: aprendendo e ensinando a democracia**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995. 279 p.

DAVIS, Cláudia e GATTI, Bernadete A. A dinâmica da sala de aula na escola rural. In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (Cord). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 75-135. (Coleção magistério. Formação e trabalho Pedagógico)

EMMI, Marília Ferreira. **Oligarquias do tocanins e domínio dos castanhais**, 2ª edição rev. e amp., Belém: UFPA/NAEA – PA, 1999. 174 p.

FERREIRA, Diana Lemes. **Políticas de formação docente do projeto escola cabana**: dilemas e desafios da implementação do programa de formação continuada. 2005. Dissertação de Mestrado do Centro de Educação da UFPA. Disponível em http://www.ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/dissertacoes2007/DIANA_dissertacao.pdf acesso em 20 fev. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 148 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 48ª reimpressão. 2005. 213 p.

FREITAS, Luis Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In ALVES, Nilda (org). **Formação de professores**: pensar e fazer. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1995. (Questões da Nossa Época)

GATTI, Bernadete A. e DAVIS, Cláudia. Questões sobre o desempenho de alunos de escolas rurais no nordeste e o seu contexto sociocultural. In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO,

Maria Nobre (Cord). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. (coleção magistério. Formação e trabalho Pedagógico).

GERMANO, José Willington. Resistência desfeita: educação, cultura popular, reforma popular. IN XAVIER, Libânea Nacif et al (org). **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, 172p.

GUERRA, Gutemberg Armando Diniz. **O posseiro da fronteira**: campesinato e sindicalismo no sudeste paraense. Belém: Universidade Federal do Para, 2001. v. 1.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej e ALMEIDA, Luciane Soares. **Desafios da educação nos assentamentos da reforma agrária na amazônia paraense**. Disponível em <<http://www.alasru.org/cd alasru2006/16%20GT%20Salom%C3%A3o%20Antonio%20Mufarrej%20Hage,%20Luciane%20Soares%20Almeida.pdf>> acesso em 25 dez. 2008

HAIDAR, Vêronica de Castro. **Multissérie: problema ou solução?** Um estudo etnográfico na zona rural do município de Itupiranga. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia. UFPA, Marabá, 1999.

HALMENSCHLAGER, Fábio Leandro. **O técnico da nova ATER**: uma identidade profissional em construção. o caso da mesorregião Sudeste do Pará. 2003. (Dissertação de Mestrado. Orientador: Prof. Dr. Iran Veiga Júnior) - Universidade Federal do Pará, Centro de Ciências Agrárias, Núcleo de Estudos em Agricultura Familiar, Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas. Belém, 2003.

HÉBETTE, J., & NAVEGANTES, R. da S. (Orgs.) **CAT – ano décimo**: etnografia de uma utopia. Belém: UFPA/CAT, 2000.

HÉBETTE J. **Cruzando a fronteira**. 30 anos de estudo do campesinato na amazônia. Belém: EDUFPA, 2004. (Vol. II e Vol. IV)

HEREDIA, Beatriz, LEITE, Sérgio, MEDEIROS, Leonilde, PALMEIRA, Moacir & CINTRÃO, Rosângela (Orgs) - **Análise dos impactos regionais da reforma agrária no Brasil**. um estudo sobre o meio rural brasileiro. 1ª ed. Brasília, NEAD: São Paulo, Ed. UNESP, 2004. 392 p.

HERRERA José Antonio. Agricultura Familiar e o processo de ocupação da região Transamazônica. In: CORDEIRO, Gorgina Kalife, e SCALAMBRIN, Rosemeri. (Org) **Educação cidadã**: a experiência do PRONERA na Transamazônica, Belém: Nossa Gráfica, 2005. p. 51-60.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA. A. (Org.) **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-46.

INTINI, João Marcelo. **Luzes e sombras: negociação e diálogo no sul e sudeste do estado do Pará**: um estudo sobre as políticas públicas para reforma agrária e agricultura familiar. 2004. (Dissertação de Mestrado. Orientador Prof. Dr. Iran Veiga Pereira Jr.) - Universidade Federal do Pará, Centro de Ciências Agrárias, Núcleo de Estudos em Agricultura Familiar, Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas. Belém, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **democratização da escola pública**. A pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 8ª Ed. 1989.

_____. **Pedagogia e pedagogos para quê?**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005. 200p.

LIMA, Antônio Almerico Biondi. **Educação popular na amazônia**: as experiências da CUT em qualificação profissional. Porto Velho: Editora Gráfica Imediata, 2001.

LIMA, Vera Helena Fadul (org). **Orientações para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos**. UFPA, Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural (NCADR) Biblioteca: Belém, 2009. 45 p.

MAGALHÃES, Sonia Barbosa. Direitos e projetos: uma leitura sobre a implantação de assentamentos no sudeste do Pará. In: MARTINS, José de Sousa (Coord.) et al. **Travessias**: a vivência da reforma agrária nos assentamentos. Porto Alegre: Ed UFRGS, 2003. p. 247-294.

MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello. Educação do campo e os desafios da educação intercultural: a contextualização da educação a partir da pedagogia da convivência solidária com o semi-árido. In: Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste, 18, 2007, Maceió. Anais eletrônicos... Maceió, UFAL, 2007. 1 CD-ROM.

MCGRATH, David. Parceiros no crime o regatão e a resistência cabocla na amazônia tradicional. **Novos Cadernos NAEA**, vol. 2, nº 2, dez. 1999. p. 57-62.

MEDEIROS, Evandro e RIBEIRO, Beatriz. Articulação de tempos-espacos e saberes na proposta de formação de jovens camponeses no sudeste do Pará. Disponível em <http://www.contag.org.br/imagens/f306Tempos_%20e_%20espacos_%20na_%20formacao_de_camponeses.pdf> acesso em 25 agos. 2008.

MENESES, Alcione Sousa de; SILVA, Marizete Fonseca da. Fios e desafios da educação do campo no sudeste paraense: A experiência do programa nacional de educação na reforma agrária na educação de jovens e adultos. Marabá, PA: 2005. (não publicado)

MINAYO. Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).

NÓVOA. Antonio. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Edit, 1992. p. 31-46.

OLIVEIRA, Edna Verônica de., BELLA, Marilza Aparecida Ferreira Duarte. **A formação do professor e a experiência nas classes multisseriadas na zona rural do município de Xinguara**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia. UFPA, Marabá, 1995.

PACHECO, José. *Escola da ponte: formação e transformação da educação*. Petrópolis: RJ, Vozes, 2ª Ed, 2008. 231 p.

PAIVA, Vanilda (org). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1986.

_____. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Ed. Loyola, 1987. (Temas Brasileiros II – IBRADES).

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores**. São Paulo: Editora Cortez, 1994

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. 3ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico). 95 p.

RODRIGUES, Cléia Socorro do Nascimento, PEREIRA, Edinalva Coêlho e DANTAS, Maria Araújo. **A formação do educador: a falta de atrativos na carreira do magistério**. Marabá, um rápido estudo de 1985 à 1995. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia. UFPA, Marabá, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 5ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A educação de jovens e adultos**: histórias e memórias da década de 60. Brasília: Plano Editorial, 2003. 200 p.

SILVA, Marizete Fonseca da. **Pensar o trabalho é pensar a vida**: as dimensões da formação na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Marabá – PA. Dissertação de Mestrado. Orientadora Drª Ney Cristina Monteiro de Oliveira.) Universidade Federal do Pará, Centro de Ciências Agrárias, Núcleo de Estudos em Agricultura Familiar, Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas. Belém, 2003.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do campo e desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história. Caderno de Textos Pedagógicos. Brasília: CONTAG, 2005.

SILVA, Ruth Ivoty Torres da. **Escola primária rural**. Porto Alegre: Editora Globo, 1970.

SOUZA, Marilsa Miranda. A educação do campo no contexto da amazônia. In: ANDRADE, Márcia Regina et al (Orgs). **A educação na reforma Agrária em perspectiva**: uma avaliação do PRONERA. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

TESSER, Ozanir e JIMENEZ, Suzana V. O microensino na formação da professora “leiga” ou o teatro absurdo. In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria (Coord). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 235-251. (coleção Magistério e Formação e Trabalho Pedagógico).

THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria (Coord). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 75-135. (Coleção magistério. Formação e trabalho Pedagógico)

THERRIEN, Jacques. A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo in THERRIEN e DAMASCENO, Maria (Coord). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 75-135. (Coleção magistério. Formação e trabalho Pedagógico)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/CSSP/MST/INCRA/FETAGRI. **Projeto de escolarização de monitores da reforma agrária**. Marabá/PA, 1999. (não publicado)

_____. **Projeto de formação de educadores dos projetos de assentamento da reforma agrária do sudeste do Pará.** Marabá/PA, 2001. (não publicado)

_____. **Projeto de educação de jovens e adultos em área de assentamento no sudeste do Pará.** Marabá/PA, 1999. (não publicado/ Aprovado com reformulações)

_____. **Projeto de escolarização de monitores da reforma agrária.** Marabá/PA, 1999. (não publicado)

_____. **Projeto de educação de jovens e adultos em área de assentamento no sudeste do Pará.** Marabá/PA, 1998. (não publicado)

VEIGA, Iran, OLIVEIRA, Myriam C. de. e BENTES, Francinei. Políticas públicas e dinâmicas locais da agricultura familiar no sul e sudeste do Pará. In: TONNEAU, J. P e SABOURIN, E. (Org.). **Agricultura familiar, políticas públicas e dinâmicas locais.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.

VELHO, Otávio Guilherme. **Frentes de expansão e estrutura agrária.** estudo do processo de penetração numa área da Transamazônica. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ANEXOS

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA - PRONERA

PROPOSTA CURRICULAR

5ª. A 8ª. SÉRIES

	MATÉRIAS	ATIVIDADES E/OU DISCIPLINAS	1ª	2ª	3ª.
BASE NACIONAL COMUM	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	X	X	X
	ESTUDOS SOCIAIS	HISTÓRIA	X		
		GEOGRAFIA	X		
		ESTUDOS AMAZÔNICOS	X		
		CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS			X
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	X	X	X
		EDUCAÇÃO FÍSICA			X
PARTE DIVERSIFICADA	TEORIAS E METODOLOGIAS EDUCACIONAIS	HABILIDADES DE PESQUISA	X		
		FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO I		X	
		FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO II			X
		DIDÁTICA		X	X
		METODOLOGIA DO ENSINO FUNDAMENTAL	X		
		METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL			X
		ARTE EDUCAÇÃO			X
		CARGA HORÁRIA (ETAPA)			
CARGA HORÁRIA TOTAL					

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO -2000

DISCIPLINA	C.H. OFERTADA	PERÍODO	LOCAL
1º bloco			
Língua Portuguesa	75	03-27/01/2000	Marabá
História	60	03-21/01/2000	Marabá
Geografia	60	24/01-11/02/2000	Marabá
Habilidade de pesquisa	50	28/01-15/02/2000	Marabá
Metodologia do Ensino Fundamental	50	14/02-03/03	Marabá
Matemática	75	16/02-10/03	Marabá
Estudos Amazônicos	45	06-17/03	Marabá
2º bloco			
Língua Portuguesa	60	03 -21/07/2000	Marabá
Fund. Da Educação I	45	03-17/07/2000	Marabá
Matemática	75	18/07-11/08/2000	Marabá
Didática	60	24/07-11/08/2000	Marabá
3º bloco			
Fund. Educação II	45	01-15/11/2000	Marabá
Língua Portuguesa	60	01-21/11/2000	Marabá
Didática	40	16-29/11/2000	Marabá
Ciências Físicas e Biológicas	60	22/11-12/12/2000	Marabá
4º bloco			
Arte e Educação	45	30/11-14/12/2000	Marabá
Educação Física	30	13-20/12/2000	Marabá
Metodologia do ensino de Educação especial e Educação Infantil	30	15-23/12/2000	Marabá
Matemática	45	26-30/12/2000	Marabá

CARGA HORÁRIA NÃO PRESENCIAL

DISCIPLINAS	
Língua Portuguesa	80
Matemática	80
História	15
Geografia	15
Estudos Amazônicos	15
Ciências Físicas Biológicas	12
Habilidade de pesquisa	10
Metodologia do ensino fundamental	10
Fund. Educação I	15

Fundamentos da Educação II	15
Didática e Prática de Ensino	100
Uma abordagem teórico-metodológica*	80
Total	447

GRADE CURRICULAR DO CURSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Formação: Ensino fundamental

Carga Horária: 1.080

MATÉRIAS	DISCIPLINAS	C.H.
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	195
Ensino da História e Geografia	História	60
	Geografia	60
Ciências	Ciências Físicas e Biológicas	60
Matemática	Matemática	195
Estudos Amazônicos	Estudos Amazônicos	45
	Educação Física	30
	Arte e Educação	45
<i>Teorias e Metodologias Educacionais</i>		
	Habilidades de Pesquisa Educacional	50
	Fund. Da Educação I	45
	Fund. Educação II	45
	Didática	100
	Metodologia do ensino fundamental	50
	Metodologia do ensino de Educação Especial e Educação Infantil	30

professores com formação superior para desenvolvimento das atividades docentes, oferta de ensino presencial a ser realizado em 08 etapas, nos meses de férias, compreendendo um período entre 2001/2004, no Campus do Sul e Sudeste do Pará, com carga horária por etapa de 345h/aula e total do projeto de 2.505 h/aula. A documentação final dos alunos, de ensino médio normal será expedido pela 4ª Unidade regional de Ensino (4ª URE), com recursos provenientes do PRONERA.

b) Intermediárias:

De acordo com as metas intermediárias definidas pelo programa serão ofertadas as seguintes disciplinas, em etapas, carga horária, períodos letivos específicos, a fim de totalizar 2505h/aula ao final do projeto.

Etapas	Disciplinas Ofertadas	CH	Dias letivos	Períodos
1ª etapa	Língua Portuguesa 1 Língua Estrangeira 2 Literatura Portuguesa 3 e Brasileira Introdução à Informática 4 História do Brasil 5	60 60 60 60 45	40	Nov/Dez/2002
Total Geral de CH da etapa		285		
2ª etapa	Fundamentos da Educação I e II 6 Fundamentos da Didática 7 Estrutura e Funcionamento do Ensino de Fundamental e da educação de Jovens e Adultos 8 Metodologia da Pesquisa I 9 Metodologia do ensino I 10	60 60 90 60 60	45	Nov/Dez/2002
Total Geral de CH da etapa		330		
3ª etapa	Metodologia do ensino II 11 Metodologia do ensino de História e Geografia 12 Metodologia do ensino da Arte 13 Metodologia da Educação Física 14 Metodologia do ensino da	60 90 60 60 60	40	Junho/Julho/2002

210
330
540
720

45
x6

1020
360
240

1650

Educação Infantil 16			
Total Geral de CH da etapa			330h
4ª etapa	Metodologia da Educação de Jovens e Adultos 16	90	45
	Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita 1	60	
	Didática e Formação Docente 12	60	
	Teoria da Interdisciplinaridade 15	60	
	Educação Básica do Campo 20	60	
Total Geral de CH da etapa			330h
5ª etapa	Prática Pedagógica da Educação Infantil 11	120	40
	Sociologia da Educação 22	90	
	Avaliação da Aprendizagem 23	75	
	Planejamento Educacional 21	60	
Total Geral de CH			345h
6ª etapa	Prática Pedagógica do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série 13	120	45
	Prática Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos 12	210	
Total Geral de CH			330h
7ª etapa	Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I) 2		40
Total Geral de CH			330h
8ª etapa	Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC II) 17		40
Total geral de CH da etapa			180h
Total Geral de Carga Horária			2.575h

c) Finais:

- Habilitar 60 monitores com o ensino médio normal;