

**JANAILTON COUTINHO**

**EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DA FETAG-RJ: EDUCAÇÃO DO  
CAMPO EM QUESTÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, para obtenção de título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA  
BRASIL - MINAS GERAIS  
2009

**JANAILTON COUTINHO**

**EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DA FETAG-RJ: EDUCAÇÃO DO  
CAMPO EM QUESTÃO**

Dissertação apresentada a Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, para obtenção de título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 03 de julho de 2009.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lourdes Helena da Silva  
Coorientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Wânia Maria Guimarães Lacerda  
Coorientadora

---

Prof. Dr. José Norberto Muniz

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mônica Aparecida Del Rio Benevenuto

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. France Maria Gontijo Coelho

Orientadora

Ao meu pai, Ticô, à minha mãe, Dinha; ao meu irmão, Bano; à minha esposa, Cláudia, à minha cunhada – irmã, Eliete; ao meu sobrinho, Juninho; ao meu tio-irmão, Rica; à minha comadre-irmã, Elza; à minha afilhada, Roberta; e por fim à minha mãe-avó, Santana.

Dedico.

## **EPÍGRAFE**

Tá vendo aquele edificio moço. Ajudei a levantar. Foi um tempo de aflição, era quatro condução, duas pra ir, duas pra voltar. Hoje depois dele pronto, olho pra cima e fico tonto, mas me chega um cidadão, e me diz desconfiado: tu tá aí admirado ou ta querendo roubar? Meu domingo está perdido, vou pra casa entristecido, dá vontade de beber, e pra aumentar o meu tédio, eu nem posso olhar pro prédio, que eu ajudei a fazer.

Tá vendo aquele colégio moço, eu também trabalhei lá, lá eu quase me arrebento, pus a massa, fiz cimento, ajudei a rebocar. Minha filha inocente vem pra mim toda contente: pai vou me matricular, mas me chega um cidadão: criança de pé no chão, aqui não pode estudar. Essa dor doeu mais forte, por que que eu deixei o norte, eu me pus a me dizer, lá a seca castigava mas, do pouco que eu plantava, tinha direito a comer.

Tá vendo aquela igreja moço, onde o padre diz amém. Pus o sino e o badalo, enchi minha mão de calo, lá eu trabalhei também. Lá sim valeu a pena. Tem quermesse. Tem novena e o padre me deixa entrá. Foi lá que Cristo me disse: rapaz deixe de tolice, não se deixe amedrontar. Fui eu que criou a terra, enchi o rio, fiz a serra, não deixei nada faltar. Hoje o homem criou asa e na maioria das casas, eu também não posso entrar.

**Cidadão – Zé Geraldo**

## **AGRADECIMENTOS**

Pensar em agradecimento é remeter-se a uma enormidade de acontecimentos, pessoas e instituições, que de tão importantes não caberiam nas páginas que me foram reservadas neste trabalho de pesquisa.

Penso primeiro no irmão dos pobres, o nosso Deus maior, que se fez presente no meio dos pobres e humildes, a fim de promover o resgate dos excluídos da terra. Depois penso na minha família, que ao longo do tempo venho perdendo alguns e ganhando outros. Na perda e na saudade cito os meus dois avós e ainda a minha avó paterna, que se foi neste ano.

Entre nós, agradeço de forma muito especial à minha amada família, que sempre esteve presente, mesmo distante, em todos os momentos da minha vida, minha mãe (Dinha), meu pai (Ticô), meu irmão (Bano) e minha esposa (Cláudia). Sem esquecer de Eliete, Juninho, Elza, Rica, Roberta, Lucélia, Luciene, Luciana, Santina, Tiana, Maria de Jesus, Carla, tia Lucinha, tia Déy, José Emerson, Maria Pia, tio Dió, tia Regina, Betinha, Maria Edilma, Eleonildo, Joana D'ark, tio Mundinho, Jorge, Jonas, tia Dulce, tia Corrinha, tia Neuza, tio Quinco, tia Marly, Tente, Vera, Padrinho Hipólito, Madrinha Gorete e tia Nilta.

Aos professores que marcaram minha trajetória de vida, desde o primeiro dia de sala de aula, como Chica Carminda, Arlene Tavares, Tico Felipe, Izabel, Aparecida, Iracema, Fátima Damásio e Arlete durante o ensino fundamental. No ensino médio há de se fazer um agradecimento especial àquela escola, cujo amor e perfeição de suas tarefas marcaram toda minha jornada em suas dependências - a Escola Agrotécnica Federal de Crato, no Ceará.

Agradeço à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, onde fiz o meu curso de graduação, onde é impossível esquecer da Lia Teixeira, Tarci, Ana Dantas, Joanes, Edilene, Mônica Del Rio Benevenuto, Wânia Madeira, Canrobert Costa Neto, entre outros professores que fizeram parte da minha formação.

Aos meus amigos Vitor, Maciel, Eliziete, Nilza, Iranilde, Francisco, Larissa, Dona Kaká, Emilson, Everton, Renata, Dona Creuza, Rosana, Vitor, Carlinhos, Paulo Rodrigo, Tiago, Cícero, Hernandes, Maurício, Irmã Elleanor, Joventino, Helcides, Priscila, José, Marcela, Bruna, Carla de Souza Santos, Michele, Marines, Valéria, Soraya, Maria da Penha, Roniscley e Leandro Galzerano, que desde muito cedo me incentivaram para continuar estudando, mesmo sem saber o rumo certo.

Depois desta pequena jornada, não posso esquecer das pessoas que fizeram parte da minha vida na Universidade Federal de Viçosa. Em primeiro lugar a minha orientadora, France, que tenho como exemplo na minha profissão e na minha vida. Fica o exemplo de doçura, paciência e amor, em conjunto com o rigor científico e metodológico na condução do trabalho de pesquisa. É literalmente, como podemos chamar, uma pessoa humana, que não fecha as suas portas a um desconhecido.

No desenvolvimento da pesquisa no Rio de Janeiro, faz-se necessário também fazer um agradecimento especial. Este é para professora Mônica Aparecida Del Rio Benevenuto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro que desde a minha especialização vem me acompanhando. À ela um sincero obrigado por compreender tão bem o momento da defesa da minha dissertação.

Nesta universidade pude compartilhar com pessoas maravilhosas que me possibilitaram diferentes aprendizados. Estou me referindo à minha turma: Simone, Cristiana, Eliana, Reynaldo, Paloma, Marcelige, Michele, Alexandra, Flávia, William, Icaro, Rafael Neves, Rafael e Rodrigo.

À minha turma do estágio de ensino, que ultrapassou as barreiras da docência superior e de alunos de graduação: Rodrigo, Gustavo, Aparecida, Karla, Leonardo, Maria Cristina, Josuel, Roberta Kelem, Elisângela, Michele de Cássia, Camila Ramos, Pedro Rodrigues, Maurício Kowarick, Flávia Barreto, Felipe Gonzaga e o Solano.

Não posso esquecer também das pessoas que dedicaram o seu tempo para que eu pudesse realizar entrevistas ou simplesmente acompanhá-las na sua rotina de vida. São elas os trabalhadores e trabalhadoras do Movimento Sindical Rural do Rio de Janeiro: Divan, Manoel, Otto, Paulo Cezar, Sandra, Eliane, Cátia, Érika, Rodrigo, Elicia, Eliene. Além destes, cito as professoras que participaram das formações proporcionadas pela

FETAG: Sandra, Rafaela, Pedro Paulo, Beatriz, Diego, Rosilda, Cristiana, Luceli, Laudicea, Paula e Luiza.

Além dessa turma, agradeço aos novos amigos de Viçosa, do Instituto Universo Cidadão: Maria José, Lucimar, Juliana, Miriam, Zé Oscar, Bárbara, Padre Wander e Gourete. Não posso esquecer também da Sabrina, Rubens, Flaviane, Sofia e Júlia, que junto com a Michele e o Gabriel me acolheram de braços abertos em sua casa.

Às minhas co-orientadoras, professoras Wânia Maria Guimarães Lacerda e Lourdes Helena da Silva, que muito me inspiraram e auxiliaram nesta pesquisa. Além dessas não posso deixar de mencionar as pessoas que possibilitaram o acesso a muitas informações, como a Cida e a Rosângela da Biblioteca, e ainda à Carminha, Anízia e Helena, que muitas vezes entra pela noite no Departamento de Economia Rural para nos atender. A elas o meu enorme agradecimento.

Por fim, à Universidade Federal de Viçosa e à Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado de Minas Gerais – Fapemig, por possibilitarem a realização desta pesquisa.

## **BIOGRAFIA**

Janailton Coutinho, filho de Francisco Alves Coutinho e de Francisca Santana Coutinho, nasceu em 1983, na cidade de Barro, no Ceará.

Cursou o primeiro segmento do ensino fundamental na Escola Municipal Socorro Falcão e o segundo na Escola Municipal Justino Alves Feitosa.

Em 1998, ingressou na Escola Agrotécnica Federal de Crato, no Ceará, a fim de cursar o ensino médio e o curso profissionalizante Técnico em Agropecuária. Nesse meio atuava junto à Pastoral da Juventude Rural (PJR) na sua cidade de origem.

Em 2001, ingressou na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro para cursar a graduação de Licenciatura em Ciências Agrícolas. Formou-se em 2005 e em seguida ingressou no Programa de especialização em Educação do Campo e Agricultura Familiar e Camponesa pelas seguintes Universidades: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Estadual de Campinas.

Em 2006, trabalhou como Assessor Técnico do Programa de Assessoria Técnica Social e Ambiental (ATES) em quatro assentamentos rurais no Estado do Rio de Janeiro.

Em 2007, ingressou no Programa de Mestrado em Extensão Rural na Universidade Federal de Viçosa, concluindo-o em julho de 2009.

## SUMÁRIO

	Página
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE TABELAS	xi
LISTA DE FIGURAS	xii
LISTA DE SIGLAS	xiv
RESUMO	xvii
ABSTRACT	xix
1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Estratégias metodológicas.....	3
1.2. Estrutura da dissertação.....	4
2. EDUCAÇÃO E FORMAÇÕES.....	6
2.1. Do ensino agrícola a preocupação com a educação rural no Brasil.....	7
2.2. A extensão rural: uma modalidade não formal de educação.....	11
2.3. Movimentos sociais e sindicais como construtores de práticas educativas alternativas.....	14
2.4. A educação rural em terra de latifúndio.....	15
2.5. Construção de um novo olhar: da educação rural a educação do campo.....	19

2.6 Afinal, o que é educação não formal?.....	23
2.7 - Formação e Desenvolvimento profissional na educação.....	26
2.8. O que é formação.....	26
2.9 A Importância da formação de professores e o desenvolvimento profissional.....	28
3. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NA CONTAG E FETAG-RJ.....	36
4. CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	62
4.1 . Curso 1: aproximando professores e lideranças .....	62
4.1.1. Objetivos e participantes .....	62
4.1.2. Descrição e análise da dinâmica do curso.....	66
4.2. Curso 2: ampliando a sensibilização de lideranças.....	78
4.2.1. Objetivos e participantes .....	78
4.2.2 . Descrição e análise do curso 2.....	82
4.3 - Ampliando a formação de professores.....	88
4.3.1. Objetivos e participantes .....	88
4.3.2. Descrição e análise do curso 3.....	90
5. OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS E IMPACTOS DOS CURSOS.....	97
5.1. Trajetória de vida e justificativas sobre a ida aos encontros .....	97
5.2. Contribuições advindas da participação nos cursos .....	114
5.3. Noções de educação do campo .....	125
5.4. O rural para as professoras que estão nas escolas.....	128
5.5. Continuidade das mobilizações: um desafio para o Estado e o movimento.....	132
5.6 . Interpretando as dificuldades .....	134
5.7. Um mapa cognitivo .....	141
6. AO MODO DE CONCLUSÕES.....	144
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	148

## LISTA DE QUADROS

	Página
1. Vantagens, inconvenientes e pressupostos dos cursos de formação.	34
2. Cronograma do curso 1 - 2006	66
3. Expectativa dos participantes. curso 1	67
4. Qual educação que queremos. curso 1	68
5. Cronograma do curso 2 – abril - maio de 2007	82
6. Cronograma curso 3 – agosto 2007	90
7. Síntese sobre os elementos essenciais da natureza.	93
8. Sistematização do planejamento, encaminhamentos e reivindicações.	96

## LISTA DE TABELAS

	Página
1. Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais. Brasil e grandes regiões	21

## LISTA DE FIGURAS

	Página
1. Taxa de analfabetismo por situação de domicílio segundo a faixa etária no Brasil em 2004.	20
2. Cartaz do 3º Congresso dos Trabalhadores Rurais – 1979	40
3. Capa dos anais do 6º Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais – 1995	46
4. Capa dos anais do 7º Congresso Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais – 1998	49
5. Número total de pessoas participantes no encontro por município.	63
6. Número de profissionais da educação participantes do encontro de formação por município de origem.	64
7. Número de dirigentes sindicais participantes do encontro de formação de 2006, por município de origem.	64
8. Número escolas envolvidas no encontro de 2006, por município de origem.	65
9. Figura construída pelos trabalhadores rurais a respeito da educação que desejavam.	74
10. Número de participantes, por município de origem.	79

11. Tempo de trabalho no MSTTR.	80
12. Participação em espaços de debate sobre a educação representando o MSTTR.	81
13. Frequência de expressões para identificar local de moradia dos participantes .	81
14. Procedência dos participantes do curso 3 – agosto 2007.	88
15. Número de professores e dirigentes presentes no curso 3.	89
16. Número de participantes por sexo.	89
17. Avaliação do tempo gasto para realização das atividades	124
18. Aplicação de uma nota de 1 a 5 em relação à época de realização do evento.	125
19. Aplicação de uma nota de 1 a 10 para o curso de formação como um todo.	125

## **LISTA DE SIGLAS**

ABCAR – Associação Brasileira e Crédito e Assistência Rural  
ACAR – MG – Associação de Crédito e Assistência Rural de Minas Gerais  
APOINME – Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo  
CAIs – Complexos Agroindustriais  
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base  
CEMBRA – Colégio Estadual Mauro Moura Brasil  
CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública  
CIMI – Conselho Indigenista Missionário  
CFRs – Casas Familiares Rurais  
CNA – Confederação Nacional da Agricultura  
CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo  
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural  
CONAQ – Conselho Nacional dos Quilombolas  
CNS – Conselho Nacional dos Seringueiros  
CONTAG - Confederação dos Trabalhadores na Agricultura  
CPCs – Centros Populares de Cultura  
CPT – Comissão Pastoral da Terra  
COIAB – Organização Social, Cultural, Econômica e Política dos Povos e Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira.  
CUT – Central Única dos Trabalhadores  
DOEBEC – Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo  
EAF – Escola Agrotécnica Federal

EFAs – Escolas Família Agrícola  
ESALQ – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz  
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador  
FETAG-RJ – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Rio de Janeiro  
FEUC – Faculdades Unidas Campograndense  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNAI – Fundação Nacional de Assistência ao Índio  
IAC – Instituto Agrônômico de Campinas  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa  
JAC – Juventude Agrária Católica  
JEC – Juventude Estudantil Católica  
JIC – Juventude Industrial Católica  
JOC – Juventude Operária Católica  
JUC – Juventude Estudantil Católica  
MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra  
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens  
MCP – Movimento de Cultura Popular  
MEB – Movimento de Educação de Base  
MIQCB – Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco-de-Babaçu  
MMTRNE – Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais do Nordeste  
MONAPE – Movimento Nacional dos Pescadores  
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores  
MST – Movimento dos Sem Terra  
MSTR – Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais  
MSTTR – Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais  
PADRS – Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável  
PADRSS – Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário  
PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil  
PDLS – Programa de Desenvolvimento Local Sustentável  
PJR – Pastoral da Juventude Rural  
PNRA – Plano Nacional da Reforma Agrária  
PRONASEC – Programa Nacional de Ações Socioeducativas para o Meio Rural.  
PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.  
SDT – Secretaria de Desenvolvimento Territorial  
STRs – Sindicato dos Trabalhadores Rurais  
STTRs –Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rural  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância  
ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil.

## RESUMO

COUTINHO, Janailton, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, julho de 2009.  
**Experiências de formação da FETAG-RJ: educação do campo em questão.**  
Orientadora: France Maria Gontijo Coelho. Coorientadores: Lourdes Helena da Silva e Wânia Maria Guimarães Lacerda.

Esta pesquisa buscou dar a conhecer as motivações e as dinâmicas de espaços de formação da Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Rio de Janeiro – FETAG-RJ, caracterizando estratégias pedagógicas formadoras. A partir desta análise buscou-se compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos (profissionais da educação e lideranças sindicais) a essas experiências de formação em educação do campo vivenciadas em 2006 e 2007. E, finalmente, pretendeu-se identificar que efeitos essas formações provocaram no espaço de trabalho de ambos os grupos, ou seja, tanto no movimento sindical e no local de moradia dos trabalhadores (as) rurais quanto nas escolas, espaço privilegiado de atuação dos profissionais da educação. O problema que orientou esta pesquisa foi elaborado nos seguintes termos: Que características marcam a especificidade dos cursos de formação de profissionais da educação e de lideranças do movimento sindical realizados pela FETAG, no Estado do Rio de Janeiro, entre 2006 e 2007? Quais os sentidos são atribuídos pelos profissionais da educação e pelas lideranças sindicais aos cursos de formação dos quais participaram? Como esses participantes veem os impactos desses cursos em sua atuação cotidiana ou no trabalho que realizam? Várias foram as estratégias metodológicas de análise. Os dados que subsidiaram a sistematização e as interpretações apresentadas nesta dissertação são de várias naturezas, desde registros realizados *ex ante* à elaboração do projeto de mestrado, até levantamentos *ex*

*post* aos encontros. Como resultados foi evidenciada uma histórica luta sindical pela educação, inicialmente rural, mas que no momento se afirma como uma luta identitária por uma *educação do campo*. Ao conhecer as práticas de formação organizadas pelo movimento sindical do Rio de Janeiro, pode-se perceber que os atores sociais responsáveis pelos eventos (trabalhadores rurais do movimento sindical com apoio da universidade) assumem papel de maior protagonismo em todo o processo de institucionalização de uma educação do campo. Já os profissionais da educação, no Estado do Rio, ainda não se encontravam como protagonistas no processo, mas na condição de público envolvido nos cursos de formação. Esse processo é visto pelas lideranças como uma luta voltada para conquista de direitos, cujos resultados implicariam o empoderamento do próprio movimento sindical. A motivação das lideranças da FETAG-RJ para participação em ações de formação como essas se baseia na expectativa de que estas possam vir a produzir mudanças no cotidiano de ação local das lideranças. Para a grande maioria dos educadores, as dificuldades encontradas para implementação de uma educação do campo como princípio orientador do ensino nas escolas implica embates com o poder do Estado e a superação de preconceitos existentes nas escolas. As diferenças de significado de termos como campo, rural e educação do campo para esses agentes permitem afirmar que há um enorme desafio para a institucionalização de uma educação do campo nas escolas rurais do Rio de Janeiro. Com este estudo pode-se evidenciar que os encontros/cursos foram apenas um momento de contato inicial sistemático com o tema, tanto para as professoras quanto para muitas lideranças. Por isso, os eventos provocaram algum estranhamento em ambos os grupos. Como conclusão final pode-se dizer que a busca da compreensão do significado desses espaços de formação em educação do campo, realizados pela CONTAG/FETAG-RJ, trouxe à tona a necessidade de manutenção e intensificação de políticas públicas que levem ao esclarecimento mais profundo de certos conceitos, tanto nas escolas como entre trabalhadores rurais.

## ABSTRACT

COUTINHO, Janailton, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, July, 2009. **FETAG-RJ Formation Experiences: country education in question.** Advisor: France Maria Gontijo Coelho. Co-advisors: Lourdes Helena da Silva and Wânia Maria Guimarães Lacerda.

This research aimed to know the motivations and the dynamics of formation spaces of the “Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Rio de Janeiro” (Workers Union and Rural Workers from the state of Rio de Janeiro) – FETAG-RJ, characterizing forming pedagogic strategies. From this analysis the understanding of the attributed senses by the subjects was sought (education professionals and union leaders) to these experiences of formation in rural education experienced in 2006 and 2007. And finally, it was sought to identify the effects that these formations caused in the working space of both groups, that is, in the union movement and the place where the rural worker(s) lived as well as in the schools, privileged space for the education professionals. The problem that oriented this research was elaborated in the following terms: Which characteristics mark the specificity of the courses on formation of education professionals and of leadership of union movements done by the FETAG, in the state of Rio de Janeiro, between 2006 and 2007? Which senses are attributed by the education professionals and by the union leaderships to the courses of formation from which they participated? How do the participants see the impacts of these courses on the daily performance or on the work they do? There were several analysis methodological strategies. The data which subsidized the systemization and the interpretations presented in this thesis are of several natures, since registers done *ex ante* to the elaboration of the master project, to *ex post* surveys after the courses. As results, a

historical union struggle for education was evidenced, at first rural education, but that at the moment presents itself as an identifiable struggle for a *country education*. When one gets to know the formation practices organized by the union movement from the state of Rio de Janeiro, one can realize that the social actors responsible for the events (union movement rural workers with the university support) assume a role of bigger protagonism in the whole process of institutionalization of a country education. The education professionals in the state of Rio de Janeiro, on the other hand, were not in the position of protagonist in the process, but were in the condition of public involved in the formation courses. This process is seen by the leaderships as a struggle searching for the conquest of rights, which results would imply in the empowerment of the union movement itself. The FETAG-RJ rural workers motivation for the participation in formation actions such as these is based on the expectation that they may produce changes on the daily leaderships' local action. For the most majority of educators, the difficulties found in the implementation of a country education as a teaching guiding principle in the schools imply in struggles with the power of the State and the overcoming of prejudices that exist in the schools. The differences in meaning of terms such as country, rural and country education for these agents allow confirming that there is a huge challenge for the institutionalization of a country education in the rural schools of the state of Rio de Janeiro. With this work one could prove that the courses were only a moment of systematic initial contact with the theme, for the teachers as well as for the several leaderships. For this reason the events caused some awkwardness in both groups. As a final conclusion one can say that the search for understanding of the meaning of these formation spaces in country education, done by the CONTAG/FETAG-RJ, has brought up the necessity of maintenance and intensification of public politics that lead to a deeper explanation of certain concepts, not only in the schools but also among rural workers.

## 1. INTRODUÇÃO

Em 2006, o autor desta dissertação iniciou um trabalho de Assessoria Técnica, Social e Ambiental (ATES)<sup>1</sup> em quatro assentamentos rurais vinculados à Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Rio de Janeiro – FETAG-RJ<sup>2</sup>, localizados na região dos lagos do Estado, mais especificamente nos municípios de Cabo Frio, Rio das Ostras, Silva Jardim e São Pedro da Aldeia. Essa atividade profissional permitiu não só maior aproximação com o dia-a-dia dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, como também o conhecimento dos problemas enfrentados pelas escolas de educação básica localizadas nesses assentamentos.

Nessa época, o trabalho desenvolvido nos assentamentos e o interesse pela educação do campo<sup>3</sup> motivaram a elaboração de um projeto de pesquisa para o mestrado em Extensão Rural na UFV, que deveria ser realizado de tal forma que também viabilizasse o acompanhamento das discussões sobre educação empreendidas no âmbito daquela Federação. Nesses debates, os processos de formação de profissionais da educação e de lideranças foram pautados como tema sindical. A participação, como convidado, em cursos de formação realizados pelo movimento sindical instigou o autor a uma questão inicial: quais efeitos esses cursos produziram

---

<sup>1</sup> Esta assessoria foi prestada por meio da Cooperativa de Consultoria, Projetos e Serviços em Desenvolvimento Ltda. – CEDRO, da qual o autor era técnico contratado e cooperado.

<sup>2</sup> A FETAG vincula-se à Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura – CONTAG.

<sup>3</sup> Este interesse fundamenta-se, também, no campo de estudo que vinha me dedicando naquela época, pois fazia em 2006 o curso de especialização em educação do campo e agricultura familiar e camponesa, ministrado pelas universidades UFRRJ, UFPR, UNICAMP e UFSM.

em favor do desenvolvimento do movimento dos trabalhadores (as), das escolas, dos professores e dos alunos?

Durante o Curso de Capacitação de Professores e Professoras que atuam nas escolas do campo, realizado pela FETAG, em 2006, acirraram-se os questionamentos sobre seus impactos. Para esse curso foram convidados profissionais da educação e lideranças do movimento sindical dos territórios norte e noroeste<sup>4</sup> do Estado do Rio de Janeiro, e seu objetivo foi definido, na época, como “promover a inserção e participação do Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais no debate sobre a educação do campo, no Estado do Rio de Janeiro”(FETAG, 2006).

Em 2007 essas discussões adquiriram maior consistência, pois nesse ano foram realizados dois outros cursos de formação, sendo o primeiro destinado apenas a lideranças sindicais e o segundo a outros profissionais da educação<sup>5</sup>. O autor do trabalho participou como monitor dos dois cursos.

Essa participação consolidou o interesse do pesquisador pelo tema da educação do campo e deu origem às seguintes indagações: que características marcam a especificidade dos cursos de formação de profissionais da educação e lideranças do movimento sindical realizados pela FETAG, no Estado do Rio de Janeiro? Quais os sentidos atribuídos pelos profissionais da educação e pelas lideranças sindicais aos cursos de formação dos quais participaram? Para esses participantes, que efeitos os cursos trouxeram para o espaço de atuação cotidiana ou para o trabalho que realizam?

Assim, este trabalho definiu como objetivo geral dar a conhecer as motivações e as dinâmicas desses espaços de formação, caracterizando estratégias pedagógicas formadoras. A partir desta análise, buscou-se compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos (profissionais da educação e lideranças sindicais) a essas experiências de formação em educação do campo, vivenciadas em 2006 e 2007. E, finalmente, pretendeu-se identificar que efeitos essas formações provocaram no espaço de trabalho de ambos os grupos, ou seja, tanto no movimento sindical e no local de moradia dos trabalhadores(as) rurais quanto nas escolas, espaço privilegiado de atuação dos profissionais da educação.

---

<sup>4</sup> A divisão do Estado do Rio de Janeiro em territórios segue uma diretriz do Ministério de Desenvolvimento Agrário.

<sup>5</sup> O curso destinado às lideranças sindicais ocorreu em Niterói e dele participaram líderes sindicais de várias regiões do estado do Rio de Janeiro. O curso destinado aos profissionais de educação foi em Parati. Os participantes deste curso originavam-se de várias cidades do território sul, denominado Território Baía de Ilha Grande.

## 1.1. Estratégias metodológicas

Os dados analisados nesta pesquisa vieram de registros realizados *ex ante* e *ex post* ao momento de elaboração do projeto do mestrado. Assim, foram utilizados dados registrados (*ex ante*) em cadernos de campo, durante a observação e participação do autor como monitor de apoio nos processos de formação que foram aqui analisados. Além desses dados, subsidiaram as análises levantamentos (entrevistas e análise de relatórios) realizados *ex post* aos eventos e à elaboração do problema de pesquisa, ou seja, coletados de agosto a novembro de 2008.

Para a reconstituição da luta histórica na FETAG-RJ entorno da educação, foi analisada parte do acervo documental da CONTAG e da FETAG-RJ. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação e lideranças sindicais em seus respectivos espaços de atuação, além de um debate, em grupo focal, com uma profissional da educação, da Coordenadoria Estadual da Educação, e outras duas professoras indicadas por ela.

Para caracterização dos cursos foram analisados relatórios finais dos três cursos de formação realizados pela FETAG, um de 2006 e dois de 2007. Também foram analisados dados secundários retirados dos materiais didáticos utilizados na execução dos cursos, das fichas de inscrição e de avaliação preenchidas pelos participantes nos encontros.

Os depoimentos que esclareceram os sentidos atribuídos aos cursos e seus impactos foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Assim, foram entrevistados 18 sujeitos, sendo dez profissionais da educação e oito lideranças sindicais.

Dos dez profissionais da educação entrevistados, uma é da Coordenadoria da Secretaria Estadual de Educação (que fica em Nova Iguaçu), duas são coordenadoras pedagógicas e sete são professores que estão em sala de aula e atuam em oito escolas de municípios diferentes. Destas escolas, uma está localizada no assentamento Remanescentes Campos Novos, no município de Cabo Frio; duas nas áreas rurais dos municípios de Paracambi e Nova Iguaçu, portanto típicas escolas do campo; quatro em áreas que podem ser denominadas como “rurbanas”, sendo uma em Itaguaí e três em Nova Iguaçu. A última escola, na qual um dos sujeitos pesquisados atua, localiza-se no centro do município de Queimados, ou seja, fica em uma área classificada como urbana.

Já entre as lideranças sindicais entrevistadas, cinco são da direção da FETAG e o restante é considerado “representante de base”, ou seja, presidentes de sindicatos de

trabalhadores rurais e lideranças locais dos municípios de Cabo Frio e Nova Iguaçu, que são, também, moradores de sete assentamentos.

Assim, os critérios utilizados para seleção dos profissionais de educação foram: ter participado de pelo menos um dos cursos realizados pela FETAG em 2006 e 2007 e assegurar a diversidade quanto ao tipo de escola nas quais os profissionais atuam, isto é, se escolas agrícolas, escolas rurais, escolas rurbanas, escolas em assentamentos rurais e, ou, escolas urbanas. A seleção das lideranças sindicais da direção se deu em razão da identificação daqueles que atuam, no âmbito da Federação, com a educação do campo e os de base, por terem participado dos cursos.

A amostra de informantes foi do tipo “bola de neve”, com a qual se cria uma rede de informantes, como orienta Richardson (1999). Ao mesmo tempo buscou-se observar se essa amostra era capaz de captar a diversidade de origem espacial dos participantes.

As entrevistas foram transcritas, sistematizadas e analisadas a partir dos temas: motivos que levaram estes sujeitos a participar dos cursos de formação sobre educação do campo; contribuições advindas da participação nos cursos; e noção de educação do campo. Assim, pôde-se ao final compreender o significado de rural ou campo para os profissionais da educação e lideranças sindicais.

## **1.2. Estrutura da dissertação**

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. No capítulo que segue esta introdução, intitulado **Educações e formações: agrícola, rural e do campo**, é apresentada uma revisão de literatura com a qual se buscou explicitar certos conceitos que orientaram as análises dos dados. Inicialmente é tratada a educação no espaço agrário ao longo da história do Brasil, configurando o que se poderia chamar de campo (BOURDIEU, 1989) de conhecimento da educação do campo, um espaço de disputas de verdades, proposições e expectativas quanto ao papel da escola no campo e do trabalho dos profissionais da educação nesse espaço. A compreensão histórica desse campo de conhecimento, na atualidade das lutas dos movimentos sociais, é uma referência, contudo não poderiam ser desconsiderados os ricos debates, acadêmicos ou oficiais, entorno das modalidades ensino agrícola, educação rural e educação do campo. No final, desse capítulo é discutida a ideia de formação e desenvolvimento profissional.

No capítulo intitulado **Educação na CONTAG e FETAG–RJ** é feita uma análise documental das ações voltadas para educação presentes nas pautas de luta do

movimento sindical dos trabalhadores(as) desse Estado. Esse levantamento evidenciou a ascensão do tema educação nas pautas e sua importância estratégica e identitária nas ações sindicais depois de 2002.

Já no capítulo **Cursos de formação em educação do campo** é feita uma análise descritiva dos cursos de formação oferecidos em 2006 e 2007. Nesse capítulo percebe-se que a dinâmica dos cursos aproxima práticas corriqueiras do movimento sindical com a sistematicidade pedagógica própria do mundo escolar, como análises de conjuntura política, depoimentos de histórias de luta com intenções sensibilizadoras de consciências e criação de identidades, vivências em dinâmicas de grupo voltadas para não competição, visitas a novas configurações espaciais do rural, etc.

No capítulo **Os sentidos atribuídos e impactos dos cursos** são apresentadas reflexões sobre as impressões e avaliações dessa experiência formadora por parte dos sujeitos envolvidos. Esses sentidos aproximam e destacam diferenças entre os profissionais da educação e as lideranças sindicais.

Ao modo de conclusões pode-se antecipar aqui que a observação desses cursos permitiu afirmar que eles promovem aproximações que viabilizam certas mudanças, tanto entre profissionais da educação quanto entre lideranças. Mesmo que dentro de certos limites, esses cursos, que se fazem nos moldes de encontros de formação, propiciam aos docentes vivências próximas às dinâmicas dos movimentos sociais e aos trabalhadores rurais, possibilitando maior segurança para pautar o tema educação do campo em suas lutas. Esses cursos caracterizam-se como espaço diferenciado de educação. A descontinuidade marcante do processo permite, contudo, a anunciação da necessidade de uma formação continuada e adequada à valorização do trabalho, do modo de vida e de luta de populações trabalhadoras rurais.

## **2. EDUCAÇÃO E FORMAÇÕES**

Nesta parte da dissertação é apresentado um rápido percurso histórico com vistas à melhor compreensão da educação rural brasileira como um campo de conhecimento e práticas formadoras (BOURDIEU,1989), ou seja, como um espaço social de disputas por verdades e poderes. Este capítulo intitula-se Educação e Formações por conter diferentes concepções e práticas de educação e de formação que, de certa forma, são remetidas ao longo dos depoimentos colhidos nesta dissertação.

Inicialmente são discutidas algumas denominações como ensino agrícola e educação rural no Brasil, passando pela compreensão de um tipo de educação pensada para o campo como extensão rural. Em seguida, são apresentadas as práticas educativas dos movimentos sociais e sindicais, até se chegar à denominada educação do campo, que pretende ser uma nova perspectiva para educação rural. Essa perspectiva decorre das lutas sociais no campo brasileiro e, por isto, explicita muitas inadequações e preconceitos e exige um novo olhar sobre as práticas educativas, de forma que as aproxime das práticas educativas não formais próprias dos movimentos sociais. Além desses temas, nesta revisão buscou-se esclarecer o que viria a ser educação não formal e suas dimensões e implicações, além de noções entorno dos termos formação e desenvolvimento profissional, pois todos esses conceitos tornaram-se relevantes no trabalho de campo e na sistematização dos dados.

## **2.1. Do ensino agrícola à preocupação com a educação rural no Brasil**

Em meados do século XIX, sob a denominação de “ensino agrícola”, as elites brasileiras já debatiam e tomavam algumas tímidas iniciativas para resolver um problema que afetava diretamente a reprodução dos latifúndios. A enorme orfandade de famílias extensas colocava-se como problema político que exigia ações imediatas do estado imperial. A oligarquia baiana pensou numa escola agrícola para os “órfãos e desvalidos da sorte”, conforme expressão de época, de maneira a garantir “treinamento para o trabalho” e disciplinamento das crianças e jovens órfãos. A adjetivação de agrícola para esse tipo de ensino vinculou trabalho, disciplina e controle social numa proposta político-pedagógica, em que um de seus mitos remontava às ideias de José Bonifácio, para quem o contato com a natureza promoveria a “correção moral dos indivíduos” (COELHO, 1999).

Dessas propostas de ensino agrícola das elites imperiais restou o estigma de escola agrícola como uma escola de meninos problemas. Muitas escolas agrícolas, dos mais diversos níveis, funcionaram até o início dos anos 40 do século XX sob o comando do Ministério de Agricultura ou das correlatas secretarias estaduais. Assim, a marca do estigma de escola de meninos problemas vai sendo fixada com a criação dos patronatos agrícolas, instituições correcionais que ficavam sob a égide do Ministério da Justiça. Essa marca de crianças problemáticas só começa a sofrer alguma modificação no final dos anos de 1940, quando essas escolas agrícolas passam a se diferenciar das instituições correcionais, indo para responsabilidade de secretarias estaduais de educação ou do Ministério de Educação (COELHO, 1999).

Ao final do século XIX também foi sendo gestada outra ideia de ensino agrícola como o mais adequado para os filhos da oligarquia agrária brasileira em sua função “natural” de responsáveis pelos destinos do País: um ensino de caráter superior, cuja proposta político-pedagógica deveria ser transformada na ciência e nas técnicas mais modernas. A criação da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ) e do Instituto Agrônomo de Campinas (IAC) são exemplos desse esforço das elites. Cabe destacar que no contexto da criação dessas escolas estavam em disputa duas propostas, consideradas como excludentes na época, ou seja, a criação de uma escola para formar elites ilustradas opunha-se a uma proposta de incentivo à agricultura moderna, via a ação de estações experimentais. A disputa das verbas públicas para escolas agrícolas (para o

campo) buscava a implantação de instituições que forneceria soluções para os problemas técnicos de produção dos barões do café (COELHO, *Idem*).

Em 1910 tem-se um marco no sentido da institucionalização do chamado ensino agrícola, com a publicação de uma regulamentação legal desse tipo de ensino. Nessa regulamentação era explícita a distinção dos diversos níveis de ensino: o nível elementar era para filhos de trabalhadores e distinguia-se dos demais níveis de ensino em termos de conteúdos e objetivos. Também era diferenciado o ensino feminino e masculino: enquanto o primeiro era para as lides domésticas, o segundo era para o trabalho na roça, passando pelo que seria equivalente ao ginásio e médio, chegando ao superior. Essa regulamentação também contemplava as ações de educação não formal, como cursos volantes. O destino social da formação desejada era explícito. Os níveis intermediários destinavam-se aos filhos dos chamados pequenos agricultores e demandavam um período escolar mais curto e breve, pois o trabalho desses jovens fazia falta nas propriedades. Já o nível superior era o mais adequado aos filhos das elites agrárias.

Em pesquisa sobre a Primeira República, ao detalhar os conteúdos formativos de uma escola de agricultura, a ESAV (atual UFV), Coelho (*Idem*) identificou que nos anos de 1920 os níveis de ensino eram uma adequação conforme a origem social dos estudantes. Não havia nem estoque de conhecimento e nem escala de complexificação suficientes que justificassem a hierarquização de níveis por razões de conteúdo do saber. Nessa hierarquia social do saber, o nível elementar era para formação de capatazes; o equivalente ao antigo ginásio ou ensino médio técnico destinava-se aos filhos de pequenos agricultores; e o superior para os que, de alguma forma, ultrapassassem os níveis escolares anteriores e cujas famílias tivessem as condições mínimas de garantir sua permanência numa escola superior agrícola pelo tempo escolar exigido. Por isso, o curso superior era destinado apenas para aqueles cujas famílias pudessem mantê-los por longo tempo longe das tarefas produtivas de suas propriedades, ou seja, as famílias mais abastadas. O conceito de justiça subjacente a essa proposta aproxima adequação social à democratização de oportunidades, o que implicava a manutenção modificada dos privilégios sociais de origem.

Essa diferenciação social, mais que de conhecimento ou complexificação, ficou evidente quando foi possível identificar que no início da ESAV (1926) as aulas teóricas eram ministradas para os três níveis de ensino em conjunto. Na forma de avaliação da aprendizagem é que as diferenças apareciam. Para o nível elementar, uma avaliação exclusivamente prática; para o nível médio (técnico) uma avaliação prática e um pouco

de escrita (teórica); e para o superior, muita escrita (expressão da teoria) e um pouquinho de prática, pois para poder garantir bons resultados dizia-se então que o proprietário deveria saber se expressar bem, além de saber fazer, para assim melhor comandar o trabalho de seus empregados.

No mesmo sentido, Fonseca (1985) esclarece as preocupações das elites brasileiras a respeito de uma “educação rural”. Paralelamente a essa denominação a autora perpassa o debate do ensino agrícola, contudo, no debate da educação rural, esta aconteceria no espaço rural, e não necessariamente seria voltada para mudanças técnico-produtivas na agricultura. Essa educação rural pode ser datada na primeira para segunda década do século XX, quando ocorreu a grande imigração do campo para as cidades. Ao risco que essa imigração poderia provocar na “harmonia” das grandes cidades somava-se o perigo de baixas na produtividade do campo. Esse risco e perigo colocaram-se como justificativa para políticas de educação que permitissem conter o êxodo rural. Contraditoriamente, o êxodo era desejado e interessante para o projeto industrializante e capitalista da modernização conservadora brasileira, entretanto era preciso controlar essa migração.

O discurso da educação rural surgiu, assim, de várias iniciativas, aproximando inclusive elites rivais. A fixação do homem no campo, a natureza agrarista (ruralista) do brasileiro ou a vocação natural de produtor agrícola compunham o ideário de país orquestrado pela oligarquia rural brasileira ainda na república desenvolvimentista dos anos de 1940 e 50. O outro grupo da elite nacional, de vinculação produtiva industrial, via esse crescimento populacional das cidades como ameaçador e previu problemas sociais decorrentes da impossibilidade de absorver toda a mão-de-obra ofertada, e o “ruralismo pedagógico” se colocou como forma estratégica para conter a vinda das pessoas do campo para as cidades (FONSECA, 1985).

A educação rural foi então pensada como uma escola que pudesse atender aos objetivos desse chamado ruralismo pedagógico, que atribuía à falta de “desenvolvimento e progresso” a causa dos problemas do campo e do êxodo rural. A fixação do homem à terra e a situação precária de funcionamento das escolas rurais eram explicadas como decorrentes da natural deficiência “cultural” desse povo ignorante. Portanto a escola teria o papel de realizar uma mudança “cultural” no campo, tirando o povo da roça, do atraso e da ignorância, causa primeira da migração da população rural para a cidade (SILVA, 2006).

A proposta era uma escola integrada às condições locais, regionalista, tendo como pano de fundo o escolanovismo, que reforçava a posição da escola colada na realidade, orientada pelo princípio da adequação. Nesse discurso não se pode negar o caráter inovador do movimento da escola nova e de sua perspectiva de criança, infância e liberdade no aprender. Só que curiosamente no contexto dos debates de uma sociedade elitista, excludente e ruralista como a nossa, essa concepção alinhava-se com as forças conservadoras.

O ruralismo pedagógico atribuía como causa dos problemas do campo a falta de “desenvolvimento” e de “cultura”. A não fixação do homem à terra (e não a falta de direito à terra em razão da estrutura fundiária altamente concentrada) e a condição precária das escolas rurais eram entendidas como uma situação, predominantemente, resultante de uma “deficiência cultural” da genérica população rural. O rural era o berço do atraso e o urbano o lugar privilegiado do moderno, que naturalmente seria desejado por todos.

Essa foi, e ainda continua sendo, uma concepção ideológica e de classe, que se apoia em termos genéricos (como população rural, comunidades rurais), depreciativos e etnocêntricos (como “falta” de cultura do povo da roça, que na realidade refere-se aos trabalhadores do campo). Mas o que seria cultura? Para o ruralismo pedagógico, as informações passadas pela autoridade dos professores das escolas. Qual seria a melhor e mais apropriada “cultura” e para que tipo de desenvolvimento? No ruralismo pedagógico esses questionamentos não tinham lugar. Portanto, a escola rural desempenharia o papel de local de mudança no campo, mas de tal forma que ela tiraria o atraso e a ignorância de sua população, impedindo, assim, sua migração para cidade. Uma expectativa, no mínimo, fantasiosa.

Sobre essa concepção de educação rural, Eni Marisa, *apud* Fonseca, (1985) fala que:

o movimento ruralista que envolve políticos e educadores é muito mais do que uma tomada de consciência sobre os problemas da educação rural. O que realmente o define é sua face político-ideológica que permanece oculta pela questão educacional. Comprometido com a manutenção do ‘*status quo*’, contribui para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo natural, concorrendo naturalmente para sua perpetuação” (p.55).

Passado esse momento inicial da república brasileira com o Estado Novo de Getúlio Vargas, há uma priorização da instalação do processo industrial, principalmente

da indústria de base. Através do Ministro Gustavo Capanema a educação profissional passa a ter prioridade. Nesse ano é criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, que tinha como objetivo “a expansão do ensino e a preservação da arte e folclore rurais”. Assim “o sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas, agora, coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica” (MAIA, *apud* LEITE, 2002:28). Era necessário alfabetizar, mas sem se descuidar da perspectiva ideológica que marcou o Estado Novo e o chamado civismo.

Além da criação dessa entidade pedagógica para o mundo rural no getulismo, há outro marco na compreensão de uma sociohistória das escolas rurais no Brasil, que é o VIII Congresso Brasileiro de Educação. Nele se ratificou a tendência nacionalista e burguesa da época. No congresso não foram definidas claramente quais eram os empecilhos para a concretização da educação rural brasileira, como os alarmantes índices de analfabetismo existentes, aliás, como ainda persistem até hoje. Contudo uma certeza era marcante: a importância da educação rural para “manutenção do *status quo*, não só da sociedade como do próprio Estado” (LEITE, 2002, p.31).

## **2.2. Extensão rural: uma modalidade não formal de educação para o campo**

Passado o período getulista, com a redemocratização após 1945, surgem algumas iniciativas no que diz respeito à educação no meio rural. Um dos exemplos é a própria extensão rural, que a partir de 1948 se apropriou da escola como espaço físico. A proposta de educação pela extensão rural, a chamada educação para o desenvolvimento, expurgou e desconsiderou as práticas dos professores e da escola tradicional (LEITE, 2002, p.36). As escolas rurais no Brasil estariam, assim, vinculadas ao processo de desenvolvimento do País, que seria marcado pelo intenso processo de urbanização e industrialização crescente. A extensão rural, com seu objetivo de modernização, contribuiu com a promoção da descaracterização do modo de vida das populações do campo. Com suas técnicas educacionais persuasivas participou do processo de promoção de mudanças nas relações políticas e sociais existentes no mundo rural desde os anos de 1950. De forma explícita, as ações da extensão rural visavam mudanças profundas, inclusive no plano comportamental do sujeito, por exemplo, na justificativa a seguir, onde se tornam mais compreensíveis o poder e a intenção de intervenção dessa forma de educação no espaço informal ou não formal.

...o problema consiste em mudar normas de comportamento tradicional, a fim de conseguir uma conduta nova mais conforme as exigências do progresso social técnico. O extensionista se dará conta de que não poderá fazer com que aceitem e adotem – dois termos que não são sinônimos – a inovação inscrita em seu programa, a não ser a medida que ele possa modificar o que as pessoas sabem, crêem, sentem e fazem de uma maneira tradicional. Em outras palavras, torna-se necessária uma ação sobre o plano psicológico (CLERK *Apud* LEITE, 2002).

A extensão rural no Brasil tem no ano de 1948 o seu marco inicial. Quando começaram os serviços institucionalizados de crédito e assistência rural por meio de convênios entre o Brasil e os Estados Unidos, implantou-se um programa piloto em Santa Rita do Passa Quatro, no Estado de São Paulo, em 1944. Em 1948, por meio de outro convênio com a AIA e o governo de Minas Gerais surge a ACAR-MG (Associação de Crédito de Assistência Rural – Minas Gerais). Este convênio foi assinado pelo representante americano no Brasil, o senhor Nelson Rockefeller (FONSECA, 1985).

Dessa forma foi criado um modelo institucional para se trabalhar com os agricultores latino-americanos, especificamente os brasileiros. Um modelo de comunicação clássica, que fundamentou suas práticas no conceito de conhecimento transmitido das fontes de origem – empresas de pesquisa e de extensão - ao povo rural. Através dessa comunicação se estabelecia o contato do extensionista com o povo do campo e com as novas tecnologias. Sendo assim, a extensão rural tinha como modelo básico e clássico a transmissão de conhecimentos ao povo rural e, ao mesmo tempo, permitia levar os problemas do povo às fontes de pesquisa (FONSECA, 1985.)

Era preciso informar e persuadir os agricultores a aceitarem e a adotarem “novas e melhores” práticas agrícolas, em detrimento das que eles estavam acostumados a utilizar. O objetivo maior era conseguir um aumento significativo na produção de alimentos. Uma ideia de técnicos americanos em meados da década de 40 e 50 do século XX é exemplar dessa pretensão, pois diziam que quem sabe o que é melhor para os agricultores são os cientistas e técnicos (FONSECA, 1985).

Esse modelo de extensão rural vinculou-se a um projeto de desenvolvimento do país marcado pela aceleração do crescimento e pela expansão dos complexos agroindustriais – CAIs. Em 1956 foi criada a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural – ABCAR. A articulação de entidades estaduais numa instituição de abrangência nacional propôs-se a desenvolver um trabalho junto aos jovens, com o objetivo de formar novos e bons agricultores, e ainda “formar novos consumidores para

os novos implementos e acessórios para o cultivo agrícola e o desenvolvimento da pecuária”. Em 1960, ao realizar uma reunião de avaliação dos trabalhos, os coordenadores da ABCAR chegam à conclusão que “o trabalho com pequenos agricultores não dá os resultados esperados” e recomendam o trabalho com médios e grandes produtores, com aqueles que estivessem mais aptos a adotar as tecnologias modernas.” Essa decisão vinculava-se com as universidades, a fim de formar professores de extensão rural para trabalhar com os novos extensionistas. Com a atuação dos professores universitários, foi garantida a certeza de reproduzir profissionais da agropecuária para assumirem acriticamente a tarefa de difusão de tecnologia (CAPORAL e COSTABEBER, 2004).

De acordo com Queda (1987), o objetivo principal da extensão rural brasileira foi a disseminação de informações-inovações para aumentar a produção–produtividade da agropecuária. Com esse objetivo, a necessidade de promover mudanças na estrutura fundiária do País foi deixada de lado. Para esse autor, o serviço de extensão rural brasileiro é um movimento essencialmente ideológico e parte integrante do processo de industrialização da agricultura brasileira. O chamado serviço de extensão rural participou ativamente desse processo, elaborando e propagando uma visão de mundo rural coerente com as elites rurais, encontrando abrigo nas classes dominantes brasileiras.

O serviço de extensão rural no Brasil, segundo Queda (1987), está marcado por dois momentos: “no primeiro, a ação extensionista esteve voltada no sentido de anunciar o processo de modernização da sociedade rural brasileira; no segundo, a ação extensionista procurou implementar as medidas que permitiram a realização do milagre da modernização. O crédito rural foi o instrumento fundamental utilizado durante todo o período.”

Este mesmo autor afirma que a extensão revelou-se não como intérprete dos pequenos produtores e dos trabalhadores, mas como intérprete das organizações internacionais dos governos e até de empresários agropecuários, além das entidades ligadas ao capital comercial, industrial e financeiro.

Como a opção na década de 1960 foi pelo trabalho com os médios e grandes produtores, como mencionado, restou para os pequenos um trabalho de cunho social e assistencialista, encaixando-se em um modelo de desenvolvimento que priorizou trabalhar com as grandes lavouras e sistemas de produção agropecuária. (CAPORAL e COSTABEBER, *idem*).

### **2.3. Movimentos sociais e sindicais como construtores de práticas educativas alternativas**

Para Silva (2006), o período da redemocratização de 1946, que vai do término do Estado Novo ao início de um novo período ditatorial, é denominado “aprendizado da liberdade”, por ter nessa época a presença de movimentos que, com o passar do tempo, vão gestar práticas educativas inovadoras.

A partir dos anos de 1930, com a presença das Campanhas Educativas Nacionais, teve início a primeira grande campanha de educação dirigida ao meio rural. Em 1952 tem-se a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, cujas ações eram centradas na “educação comunitária”, na “formação do professor leigo” e na educação de adultos. Nesse contexto, surgem ainda algumas iniciativas pedagógicas e políticas inovadoras, como a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), da Campanha Nacional de Erradicação do analfabetismo, dentre outras ações que marcaram a época de Juscelino. Além disso, o treinamento de professores por meio das Missões Rurais, a organização de cooperativas, a assistência sanitária, a organização de clubes agrícolas, entre outros, buscavam realizar a “modernização do campo”. Contudo, essas ações não davam ênfase aos problemas ligados à estrutura socioeconômica existente (PAIVA *apud* SILVA, 2006).

Além desses marcos característicos das propostas de educação da época, não poderiam ser desconsiderados os impactos dos programas radiofônicos. A criação de um Sistema de Rádio–Educativo Nacional (Sirena) veio para reforçar a campanha de educação de adolescentes e adultos e ainda a expansão da extensão rural no Brasil, vista desde então como um projeto educativo para superação do atraso do campo.

Do final dos anos de 1950 e início dos 60, dá-se a efervescência de movimentos de educação popular, como o Movimento de Cultura Popular, criado em 1960, vinculado à Prefeitura do Recife, que teve como objetivo “elevar a cultura do povo, preparando-o para vida e para o trabalho”. As atividades desse movimento baseavam-se nos programas de alfabetização e na educação de base. Os Centros Populares de Cultura ligavam-se tanto aos movimentos de alfabetização quanto ao movimento estudantil e à União Nacional dos Estudantes (UNE), que trabalhavam com a politização das questões sociais através de teatros populares e da edição de livros, discos e filmes. Nesse sentido,

pode-se citar a campanha “de pés no chão também se aprende a ler”, criada em 1961, ligada à Secretaria Municipal de Educação de Natal - RN, que visou aumentar a rede de escolas municipais.

Ainda dentre as iniciativas de educação popular merece destaque a criação do Movimento de Educação de Base – MEB, que optou pela educação com os camponeses, trabalhando com uma rede de escolas radiofônicas e com participação na sindicalização rural, utilizando as escolas rurais e as paróquias para formação de lideranças. Em todo esse contexto foram marcantes os movimentos da ação católica, como a Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Industrial Católica (JIC), Juventude Operária Católica (JOC), Juventude Universitária Católica (JUC) e a Ação Popular (SILVA, 2006).

Os anos de 1950 foram, assim, o berço de muitos movimentos de trabalhadores rurais. Como primeira experiência sindical no País surge no Estado de São Paulo, em 1954, a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB). À reivindicação do direito de organização dos trabalhadores, da reforma agrária e dos direitos sociais somam-se os interesses por uma educação do trabalhador rural. Além desse movimento, as Ligas Camponesas, organização criada em 1955 no Estado de Pernambuco, tornaram-se um dos mais radicais movimentos de luta pela reforma agrária, espalhando-se, posteriormente, por vários Estados do País. Acrescente-se, ainda, o Movimento dos Agricultores Sem Terra (Mater), iniciado no Rio Grande do Sul, em 1950.

No início dos anos de 1960 as lutas sociais no Brasil polarizam-se. Contudo, algumas lições ficaram dos movimentos sociais, por exemplo, uma concepção diferente de educação voltada para formação e a emancipação humana e uma educação como ação cultural autônoma. Nesse sentido, a ideia de uma educação não formal vai adquirindo espaço.

#### **2.4. A educação rural em terra de latifúndio**

Na primeira LDB, de 1946, o ensino das quatro primeiras séries ficou a cargo dos municípios. Em 1961, foi assinada outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei 4.024, que manteve a cargo dos governos municipais a estruturação das escolas da zona rural. Entretanto, como lembra Leite (2002), a maioria das prefeituras do interior era desprovida de recursos financeiros e pedagógicos. Com isso a educação

rural manteve-se sem condições de autossustentação. Entrou em um processo de deterioração e passou a ficar submetida a concepções urbanas sobre o papel da escola.

Como as escolas rurais ficaram submetidas, desde então, às prefeituras e ao poder local, criou-se um entrelaçamento com a escola, a professora e o jogo de favores existentes nesses pequenos municípios. Além disso, a mal resolvida questão da terra no Brasil caracterizou a estrutura social como altamente concentradora de poder e riquezas, demarcou territórios, cercou áreas e expôs a maioria da população à “boa, ou má, vontade” dos coronéis, grandes fazendeiros latifundiários.

Em 1968, no fervor da Ditadura Militar, apesar de uma nova reformulação das diretrizes educacionais (como a Lei 5.540-68, que versava sobre a reforma do ensino superior), não houve mudanças nas condições precárias das escolas rurais. Esse foi um período, conforme destaca Silva (2006), marcado pelo fechamento dos canais de participação, pela limitação e pelo controle dos movimentos sociais, pela perseguição de educadores e de lideranças, enfim, pela desarticulação dos movimentos populares.

Mesmo com todas as dificuldades, ocorreram processos organizativos e de resistência, que trouxeram aprendizagens úteis e importantes para construção da proposta de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Nesse sentido, podem ser citados os trabalhos da Igreja Católica nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Na sequência, veio o movimento sindical rural, com a criação em 1963 da Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura (CONTAG) e a construção da proposta de uma pedagogia da alternância. Para Silva (*idem*), esses movimentos construíram práticas educativas, que trazem e ensinam processos de formação de grupos e coletivos de trabalho e que têm a arte como ferramenta educativa.

Em 1980, no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-85) foi criado o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais (Pronasec) para o meio rural. Este plano tinha como propostas a expansão do ensino fundamental no campo; a melhoria na qualidade de vida e de ensino; a diminuição de evasão e repetência na escola; a valorização da escola rural, do trabalho do trabalhador rural; e um ensino de forma adequada à vida das pessoas do campo. Nesse plano entendia-se a escola como um espaço de mudança social. Para tanto, foi feito um calendário específico para todas as escolas rurais. Contudo, algumas inadequações foram aparecendo, como professores de origem urbana e que demonstravam pouco interesse pelas atividades do campo. Também, estiveram ausentes desse plano o péssimo estado

físico das escolas rurais, as salas multisseriadas, a presença do professor leigo e a inadequação do material didático utilizado nas salas de aula (LEITE, 2002).

Depois de 1986, com o fim da Ditadura Militar, intensificou-se a luta pelo aprendizado da autonomia e dos direitos com a redemocratização do País. Nesse momento aparecem novas demandas para os movimentos sociais. Além das mobilizações e das lutas por direitos, esses movimentos passam a fazer pressão para uma gestão social e por políticas públicas específicas.

Os anos de 1980 surgem movimentos de resistência como o MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que consagra-se oficialmente no primeiro encontro nacional de trabalhadores sem terra em janeiro de 1984. A luta por educação e escolas nos assentamentos, ao lado da luta por reforma agrária e pela terra, dá outra conotação e sentido aos debates da educação rural, instituindo uma nova prática e um novo movimento pedagógico no que diz respeito à educação no espaço agrário (CALDART, 2002).

Da mesma forma surgem outros movimentos sociais, como os movimentos indígenas, como a Confederação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Além destes, há também o Movimento Nacional dos Pescadores (MONAPE), que traz uma concepção de educação que não deve ser centrada tão somente na terra e nas atividades da agricultura, mas também na pesca, nas águas. Já o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), ao discutir a respeito das águas e da questão energética, pontuando que energia não pode ser mercadoria, também reivindica suas especificidades. A Coordenação Nacional dos Quilombolas (CONAQ) traz a discussão da identidade étnica. Já o Conselho Nacional de Seringueiros (CNS), ao congregar grupos de trabalhadores agroextrativistas dos mais diversos tipos (açaizeiros, cupuaqueiros, quebradeiras de cocobabaçu, piaçabeiros, integrantes de projetos agroflorestais, ribeirinhos, extratores de óleos e plantas medicinais) evidencia a enorme heterogeneidade de espaços socioeducativos a serem tratados numa educação de trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Ainda participam da construção da proposta de uma educação do campo o movimento dos agricultores(as) e trabalhadores(as) rurais organizados na Confederação dos Trabalhadores na Agricultura, (CONTAG), a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (Fetraf) e o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). Há,

também, o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais, que aglutina o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais da CONTAG, o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Nordeste (MMTRNE), o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco-babaçu (MIQCB) e o Movimento de Mulheres Camponesas da Comissão Pastoral da Terra (CPT), do MST, do MAB, do MPA e da Pastoral da Juventude Rural (PJR) (SILVA, 2006).

Todos esses movimentos podem ser entendidos como sujeitos coletivos. Eles têm em comum a luta por escola, uma luta no âmbito dos direitos. Por isso apresentam demandas materiais que desafiam a agenda política do País e disputam significados sociais, culturais e políticos, enfim, disputam projetos de desenvolvimento. Para tanto, elaboram concepções e práticas pedagógicas dentro de uma categoria de educação que pretende ser diferenciada e expressa na bandeira de luta “por uma educação do campo”.

O caráter educativo dos movimentos sociais, como lembra Gohn (2005), se dá por meio da organização política. Nessas experiências de organização ocorre progressiva aquisição de consciência, quando da descoberta de direitos e dos deveres do indivíduo em uma determinada sociedade. O processo vivido em conjunto explicita as questões pelas quais se deve lutar e com as quais se objetivam as reivindicações. A autora apresenta ainda a importância da cultura política incorporada nesse processo, dizendo que:

O exercício da prática cotidiana nos movimentos sociais leva ao acúmulo de experiências, onde tem importância a vivência no passado e no presente para construção do futuro. Experiências vivenciadas no passado, como opressão, negação de direitos etc., são resgatadas no imaginário coletivo do grupo de forma a fornecer elementos para a leitura do presente (p.18).

Retomando de Thompson a ideia de que “a fusão do passado e do presente transforma-se em força social coletiva organizada”. Gohn (2005) afirma que:

“Aprende-se a não ter medo de tudo aquilo que foi inculcado como proibido e inacessível. Aprende-se a decodificar o porquê das restrições e proibições. Aprende-se a acreditar no poder da fala e das idéias. Aprende-se calar e a se resignar quando a situação é adversa. Aprende-se a criar códigos específicos para solidificar as mensagens e bandeiras de luta, tais como as músicas e folhetins. Aprende-se a elaborar discursos e práticas segundo os cenários vivenciados. E aprende-se sobretudo, a não abrir mão de princípios que balizam determinados interesses como seus. Ou seja, elabora-se estratégia de conformismo e resistência, passividade e rebelião, segundo os agentes com os quais se defronta. Isso tudo porque ocorre a identificação do processo de ocultamento das diferenças sociais existentes e, conseqüentemente, a identificação dos distintos interesses de classe presentes (p.18-9).

## 2.5. Construção de um novo olhar: da educação rural à educação do campo

Assim, a partir da luta desses trabalhadores rurais organizados a educação rural passa, aos poucos, a receber novas concepções e denominação. Parafraseando a professora Maria Izabel Antunes, que em palestra na UFV afirmou que “quando se muda alguma coisa é preciso mudar também o nome”.

Nesse sentido, em 1998, ocorre a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em Brasília, e essa educação passa a ser chamada não mais de educação rural, mas sim de educação do campo. Os movimentos sociais e sindicais, junto com pesquisadores, professores e outros militantes políticos, constroem essa proposta. Desta conferência foi pensado um movimento ou articulação por uma educação do campo que tivesse como base o direito de esses grupos sociais de pensarem o mundo “a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda da sua realidade”. (FERNANDES, 2004: 141)

A referência da proposta é um ponto específico, ou seja, um espaço social com características próprias, o campo, que é entendido como

Lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação (FERNANDES, 2004: 137).

O movimento por uma educação do campo, além de buscar trabalhar o conhecimento a partir da realidade dos educandos, busca uma identidade em constante construção, como afirma Caldart (2002). Na “luta pelo direito de todos à educação” e na ideia de que os sujeitos da educação sejam os povos do campo vincula a educação às lutas desses protagonistas, ao diálogo entre os diferentes sujeitos sociais. A construção de escolas do campo e a formação de educadoras(es) para essas escolas diferenciadas se darão à medida que todos os envolvidos se sentirem sujeitos nesse processo (CALDART, 2002: 27-35).

Um dos fundamentos de identidade da educação do campo é a incorporação de princípios próprios ao pensamento e à prática freirianos. Essa pedagogia problematiza a

superação da opressão dos “esfarrapados do mundo”, pois estes possuem uma grande tarefa: a de “(...) libertar-se a si mesmo e aos opressores. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos”(FREIRE, 2005:33). A pedagogia do oprimido trabalha, assim, com a contradição entre opressor e oprimido, e critica a chamada “educação bancária” e a antidialogicidade. Na justificativa da pedagogia do oprimido, Freire (*Idem*) dizia que

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas, na vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (p.32).

A partir dessa justificativa da necessidade de superação da desumanização, a educação do campo envolve-se com a proposta de promover mudanças no quadro da educação no espaço entendido atualmente como rural. Na figura 1 e no quadro 01 a seguir, pode-se perceber como se encontra a educação nesse meio.

Na primeira figura, pode-se ver a taxa de analfabetismo por faixa etária, numa comparação do rural com o urbano. Em todas as faixas etárias, as pessoas que vivem nas áreas urbanas possuem maior nível de escolaridade.



Figura 1–Taxa de analfabetismo por situação de domicílio segundo a faixa etária no Brasil em 2004.

A tabela 1 apresenta o tempo médio de estudo da população jovem e adulta no Brasil por grandes regiões. Nota-se a defasagem da população rural e urbana.

Tabela 1 – Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais. Brasil e grandes regiões

Regiões Geográficas	Anos de Estudo	
	Urbano	Rural
Brasil	7,0	3,4
Norte	6,4	3,3
Nordeste	5,8	2,6
Sudeste	7,5	4,1
Sul	7,3	4,6
Centro-Oeste	7,0	4,1

Fonte: IBGE – PNAD 2001(apud MEC –Caderno de Subsídios).

Segundo o Ministério da Educação, os índices de analfabetismo são extremamente altos, principalmente quando se fala das populações rurais. De acordo com o censo demográfico, 29,8% da população rural é analfabeta, enquanto na área urbana essa taxa cai para 10,3% (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).

Em 1998, reuniram-se em Luziânia-GO a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, a UNICEF, a UNESCO e a Universidade de Brasília, e realizam a Primeira Conferência Nacional por uma Educação do Campo, onde foi construída uma proposta de luta por uma educação do e no campo.

A expressão *por uma* não é um acaso ou um mero efeito de linguagem. Ela pretende explicitar o desafio da construção dessa educação, em que pela primeira vez, a partir dessa conferência, é oficialmente organizado um espaço para pensar estratégias objetivas voltadas para a educação dos povos do campo. Esta busca se justifica por não ter sido atendido, satisfatoriamente até aquele momento, o direito à educação básica no campo e nem mesmo delineado o que se poderia querer com uma proposta de educação que levasse em consideração a heterogeneidade dos camponeses brasileiros (ARROYO, 2004).

Já a expressão *do campo* está atrelada à proposta de que a educação deve ser vinculada ao modo de vida das pessoas do campo, à sua identidade, às suas próprias formas de se relacionar socialmente. Ou seja, essa proposta parte da premissa de que haveria um jeito de viver próprio e distinto aos homens e mulheres que têm o campo como espaço de convivência, de vida, trabalho e produção. Para Caldart (2002), “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (p. 26).

Os estudos da educação *no campo* evidenciam que as escolas não mais estariam sendo projetadas no meio rural. As crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos são retirados e enviados à cidade para estudarem. Existe relato de crianças que saem de casa às 6 horas da manhã e só voltam às 3 horas da tarde, pois dependem do transporte escolar para voltarem a suas residências. Por esse motivo, dentre muitos outros, a luta se faz no sentido de que escolas do campo estejam no local onde as pessoas residem, portanto no campo. Sendo assim, Caldart (2002:26) afirma que “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive”.

Na continuidade da mobilização e da articulação por uma educação do campo, em 2004, novamente os educadores e educadoras do campo, os militantes de movimentos sociais do campo e os representantes de universidades, de órgãos de governos municipais, estadual e federal, de organizações não governamentais e de muitas entidades que possuem um comprometimento com a identidade das escolas do campo e com a luta por políticas públicas nesse sentido reúnem-se em Brasília para a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo.

Esses movimentos e organizações reuniram-se para continuar o processo cujo objetivo foi assim expresso:

garantir que todas as pessoas do campo tenham acesso a educação pública e de qualidade em seus diversos níveis; lutar por um novo projeto de desenvolvimento; buscar um novo processo de agricultura, como a Agroecologia popular; lutar por respeito, valorização e formação dos profissionais que trabalham com a educação do campo; defesa do projeto de educação integral e a luta no campo das políticas públicas, pois o Estado precisa ser pressionado para que se torne um espaço público (ARROYO, 2004).

Por meio dessa mobilização foram aprovadas no dia 3 de abril de 2002, no Conselho Nacional de Educação e no Conselho de Educação Básica, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBEC), cuja identidade

É definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na maioria coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (DOEBEC, p. 37).

Falando do projeto das escolas do campo, as diretrizes ainda dizem que

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (DOEBEC, p. 38).

Além da aprovação dessas diretrizes, o que representa uma vitória para os movimentos do campo, a continuidade do projeto nacional de uma educação do campo se faz por meio de pesquisas. Em 2005 realizou-se em Brasília, no período de 19 a 21 de setembro, o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Um evento que era parte das ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no qual participaram também o INCRA e o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Coordenação Geral de Educação do Campo. Em 2008 foi realizado um novo encontro, reunindo pesquisadores e militantes da educação do campo e da questão agrária brasileira.

Nesse mesmo sentido, caberia aqui relatar que durante o desenvolvimento desta pesquisa realizou-se no Rio de Janeiro o Seminário Educação do Campo: possibilidades formativas. Este aconteceu no espaço da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em setembro de 2008. A proposta de realização desse seminário surgiu a partir de um encontro entre a representante do movimento sindical e a vice-reitora da UFRRJ<sup>6</sup>. O encontro teve como objetivo discutir possibilidades formativas em educação do campo a partir da experiência de movimentos sociais e de universidades que possuem práticas nessa temática, como cursos de graduação em Licenciatura em Educação do Campo ou Pedagogia da Terra (JORNAL RURAL SEMANAL, 2008).

Importante destacar que a demanda e luta por uma educação do campo foram e continuam sendo pensadas pelos camponeses junto com o Estado e as organizações não governamentais. Sendo assim, esta é uma proposta dos camponeses para os camponeses, pois esses participam da luta por educação no Brasil, organizados nos mais diferentes movimentos sociais e sindicais existentes no País. Com isso, os movimentos camponeses possuem uma relação muito forte com a educação, especialmente quando se pensa a existência de processos educativos fora dos canais institucionais.

A partir da luta e da organização dos povos do campo pode-se pensar em novas pinceladas no quadro da educação do campo. Mesmo com o histórico de abandono e

---

<sup>6</sup> O pesquisador desta dissertação esteve presente na reunião da representante sindical com a vice-reitora da UFRRJ, participando da discussão de sua operacionalização.

escassez, há atualmente uma nova possibilidade de transformação da situação das escolas do campo no Brasil.

## **2.6. Afinal, o que é educação não formal?**

O conceito de educação não formal assumiu no debate da educação do campo o status de tema emergente e possui uma importância vital quando se estudam os movimentos sociais, sindicais e organizações não governamentais. Os agentes desses movimentos atuam em espaços que extrapolam os muros das salas de aula e, em muitos casos, superam a educação formal, por colocarem em pauta temas do mundo da vida e do trabalho. Por isso a importância de cursos de formação como os que aqui serão analisados. A melhor compreensão do significado transformador da educação não formal vem da evidência de que ela cria espaços alternativos para estudar, discutir e mobilizar professores e trabalhadores, buscando alternativas e mudanças no contexto onde vivem esses sujeitos.

Para Gohn (2008), as políticas públicas e os educadores, na maioria das vezes, estiveram voltados, até a década de 1980, para o espaço da educação formal que se faz dentro de instituições sedimentadas. Ao longo do tempo, os muros escolares, ou mesmo as universidades, deixam de observar o espaço da educação não formal e ele não recebe a devida importância. A autora relata também que até essa época a educação não formal objetivava com seus trabalhos o controle social das pessoas envolvidas em suas ações. A chamada educação não formal atuava nas áreas de extensão rural, animação comunitária, etc.

Para a autora, a educação está vinculada ao conceito de cultura, demonstrando que o ensino – aprendizagem é adquirido ao longo da vida dos cidadãos pela leitura, pelos fatos e pela tomada de decisão que acontece ao longo do tempo e do desenvolvimento dos indivíduos. Esse aprendizado acontece tanto de forma individual como associada a grupos e organizações.

Portanto, compreende-se a educação formal como aquela que já está instituída, situada e localizada dentro de instituições públicas ou privadas. Ela é mais uma das formas de socialização do conhecimento. Já a educação não formal é também uma importante fonte de conhecimento, reelaboração e transformação social, que, em conjunto com o espaço formal de ensino – aprendizagem, pode contribuir com o processo de mudança social.

Segundo Gohn (2008), a educação não formal envolve quatro dimensões, que abrangem diversos conceitos. A primeira diz respeito à **aprendizagem dos direitos** políticos, o que transforma indivíduos em cidadãos. A tomada de consciência desses direitos proporciona um aprendizado que gera participação em movimentos e organizações, que são ferramentas importantes na transformação social. A autora cita a participação em um conselho de escola como uma estratégia simples para gerar este aprendizado. No espaço do movimento sindical, a participação se dá por meio do envolvimento nas atividades dos sindicatos, nas federações estaduais e também nas escolas localizadas nas áreas de influência dos sindicatos ou nas escolas onde estudam sindicalistas ou seus filhos.

A segunda aprendizagem visa criar condições de **capacitação do indivíduo para o trabalho**. Esse aprendizado cria habilidades e potencialidades. Nesse caso torna-se importante a competência técnica para condução do desenvolvimento, não só político, mas também técnico de suas áreas. No caso em estudo, essa dimensão revela, por exemplo, a importância que a educação agrícola passa a adquirir em áreas de assentamentos, acampamentos e na agricultura familiar. Não se pode abandonar a ideia da formação técnica para agricultores nessas áreas, pois a sua sobrevivência é de vital importância, e esses contextos exigem conhecimentos agrícolas e zootécnicos que muitas vezes as famílias de origem urbana não possuem. Por isso é bom destacar que a formação política não se faz sem a formação técnica, e nem a formação técnica se faz sem a formação política. Uma é totalmente dependente da outra.

A terceira dimensão da educação não formal destaca-se como “aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se **organizarem com objetivos comunitários**, voltadas para problemas coletivos cotidianos” (GOHN, 2008, p.99).

Essa dimensão complementa a aprendizagem de direitos por viabilizar a capacidade de indivíduos se organizarem para elaboração de propostas e aprendizados com fins de resolução de problemas, que estejam voltados para o bem comum. Além das demais dimensões, a capacidade de organização social é a ponta do iceberg da mudança. Isso significa que a mudança social poderia acontecer.

A quarta dimensão, tão importante como as outras, destaca a relevância do aprendizado dos conteúdos existentes no espaço da educação formal. Esse **aprendizado de conteúdos universais** permite instrumentalizar a conexão com os outros aprendizados a fim de proporcionar mudanças não só na escola, mas também no mundo onde vivem os trabalhadores.

Por último, a **dimensão midiática** deve ser mencionada. O aprendizado proporcionado na e pela mídia é formador de opinião de milhões de pessoas e é capaz de constituir em ideologias, como a concepção de que o rural é atraso e não um modo de vida e trabalho e que os movimentos sociais são exemplos de caos e violência, e não formas de reivindicação de direitos.

Os espaços nos quais ocorre essa educação são múltiplos e extremamente heterogêneos. Nesse sentido, Gohn (2008) cita, por exemplo, o bairro-associação, as organizações dos movimentos sociais, as igrejas e os sindicatos.

## **2.7. Formação e desenvolvimento profissional na educação**

O movimento sindical usou como estratégia a criação de espaços de formação para trabalhar com a educação do campo, daí porque buscar compreender um pouco mais a respeito da ideia de formação. Nesse momento procurou-se apresentar alguns conceitos e noções em torno do termo formação e destacar a importância da formação de professores para a educação.

## **2.8. O que é formação?**

Segundo Bicudo (2003), a formação possui várias características que são inerentes a este conceito. Conceitos como educação, mudança, história, instrução, adestramento, artístico e plástico são noções que estão presentes na origem e no desenvolvimento da ideia de formação.

A formação pode assimilar os modos e os meios da instrução e tudo que assimila, nela brota e preserva-se. É, portanto, um conceito histórico, por preservar a tradição, tão importante para as ciências do espírito. É, também, um conceito que engloba a mudança, pois carrega consigo a força imperante que avança do devir para o ser. Contém ao mesmo tempo (...) a configuração artística e plástica e a imagem, idéia ou tipo normativo, que se descobre na intimidade do artista. Essa idéia impõe-se àquela de adestramento, em função de fins exteriores e destaca a concernente à essência da educação. Colocando em evidência “configuração artística e plástica”, que se dá concomitantemente à imagem, idéia ou tipo normativo, como estando presentes em formação, percebo o jogo de forma – ação. Ação, configuração artística e plástica, formatando a imagem. Realiza a plasticidade, o movimento, a fluidez que atuam na forma. Porém a direção desse movimento não é caótica, mas delinea-se no solo da cultura de um povo, de onde emerge uma imagem desejada de homem e de sociedade, e que reflete as concepções de mundo e de conhecimento; solo em que a visão de mundo desse povo finca suas raízes; onde a materialidade necessária para que a forma se realize é encontrada. Matéria já impregnada de forma (BICUDO, 2003, p. 29).

Para Ferry apud Lucarelli, (2000, p. 65), a formação é “a construção do próprio caminho de desenvolvimento profissional e integral, uma trajetória pessoal, por meio da busca em si mesmo e nos outros.” Dessa maneira, formar-se é “objetivar-se e subjetivar-se em um movimento dialético que vai sempre além, mais longe.”

Para Barros (2005), ao se falar de formação não se deve limitar a discussão às práticas de transmissão de conhecimentos ou metodologias a serem utilizadas para essa transmissão. Ao contrário, deve-se interrogar sobre esses modos e essas práticas a partir de seus fundamentos, pois sempre existem pressupostos políticos e éticos na base de todo processo de formação.

Chauí (2003) conceitua formação, fazendo uma relação com o tempo. Segundo ela formação

é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente); é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. (...) Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho de interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade (CHAUI, 2003, s/p).

No mesmo sentido, Batista *apud* Bicudo, (2003), diz que formação implica o “reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriabilidade e propostas de formação de determinada sociedade” (p. 25- 26).

Dessa maneira, a formação estaria voltada para as necessidades de cada sociedade na qual está sendo realizada. A formação de professores não é algo estanque e nem fixo, mas sim móvel, adaptável e destinada a um fim e espaço específico, que, por sua vez, também é passível de mudança de acordo com os atores sociais.

Donato, *apud* Bicudo, (2003: 26), trabalha com uma perspectiva de “formação como ato de formar”, sendo formar proveniente do latim *formare*, compreendido como dar forma, colocar-se em formação no desenvolvimento de uma pessoa.

A partir da dialética entre interioridade e exterioridade, a formação permite a transformação do sujeito, ou seja, de seus modos de pensar, agir e sentir. Ao mesmo tempo permite interrogar e se perguntar, sempre, em quais aspectos deve insistir, quais

suas finalidades e demandas para o desenvolvimento de ações (OUSSET apud LUCARELLI, 2000.).

Morin, apud Libanio, (2002), apresenta os quatro pilares da formação, que consiste no **“aprender a conhecer e a pensar, aprender a fazer, aprender a conviver com os outros e aprender a ser”** (p.15).

A formação adquire significado, buscando uma forma ideal realizada através da prática de vida das pessoas. Nessa perspectiva, a estrutura social é a baliza para o desenvolvimento de atividades formativas. Na expressão de Bicudo (2003), a formação

envolve a idéia de perseguir a forma ideal, construída mediante a consciência do modo de vida de um povo, de seus anseios, usos e costumes, códigos de honra, valores prezados, da força que move as pessoas na direção da percepção do dever e que as faz sentirem orgulhosas pelos seus efeitos. Mas nunca assumindo, o ideal, como uma forma perfeita que submetta a formação a um modelo que a aprisione dentro de limites rígidos. Ideal tido com o que imprime direção ao movimento. Porém, movimento que se efetua com o que se move, e isso que se move também tem sua força, o que significa que a forma não pode conformar a ação, mas a própria ação, ao agir com a matéria, imprime nela a forma. Há, portanto um jogo entre ideal, entendido como forma que imprime direção, ação, movida pela força imperante que vigorosamente impele a pessoa para um ato, e que brota do sentimento de dever e de orgulho, por ter conseguido tornar-se o que se tornou, e matéria, constituída pela realidade de vida do povo, que abrange sua historicidade, seus mitos, seus modos de advertir, de impor preceitos, comunicar conhecimentos e aptidões profissionais (p.31).

## **2.9. A importância da formação de professores e o desenvolvimento profissional**

Antropologicamente pode-se perceber o problema da formação de professores, pois trata-se de mudanças no modo de agir do ser humano. Além disso, a formação envolve aspectos epistemológicos, éticos, econômicos, sociais e históricos. Epistemológica por se tratar de assuntos relacionados ao conhecimento, tanto do ponto de vista de sua construção quanto da produção de um ambiente pedagógico que envolve ensino e aprendizagem. A formação também tem a ver com a ética, por envolver o outro com suas devidas responsabilidades, além da interferência que a formação promove na história da sociedade, onde é realizada. Os aspectos sociais e históricos da formação apresentam-se em sua estrutura e funcionamento como certa reprodução de uma sociedade, existente ou desejada. Daí porque o modo de ser de um povo ter peso nesse processo, pois pode, ou não, ver na formação sua história, seus anseios e seus valores. E, ainda, importância econômica da formação vem do fato de ela viabilizar o trabalho

de professores que influenciarão a formação de outros cidadãos, socialmente ativos na perspectiva do mundo do trabalho e da política (BICUDO, 2003).

Para Bicudo (2003), a formação de professores ganha ênfase a partir da década de 1980, com o movimento que compreende a escola como aparelho ideológico do Estado e da reprodução do conhecimento. Na tentativa de superar essa ideia de reprodutividade e considerando a questão do fracasso escolar, quando o professor tinha uma parte importante no seu desenvolvimento, buscou-se realizar cursos rápidos de reciclagem. A partir disso, com a problematização desses cursos passou-se a dar importância à ideia de educação continuada. A abrangência maior de professores foi pensada.

Canen (1997) propõe um novo olhar para a formação de professores, em que o professor possa fugir de um “ideal” padronizado na sociedade. A autora parte da perspectiva da diversidade e riqueza cultural existente. Por isso, propõe uma formação de professores que fuja de ideias padronizadas (como ensino voltado para a criança branca, de classe média, do gênero masculino) e de padrões culturais únicos, aderindo definitivamente às riquezas e às diferenças culturais. A autora argumenta que em uma sociedade multicultural, como a brasileira, há necessidade de sensibilizar os professores e os futuros professores para se trabalhar com organização curricular e práticas pedagógicas que levem em consideração esta realidade. Quando se trabalha com o monoculturalismo, ocorrem o silenciamento de vozes e o afastamento da educação formal de grande parte da população. Quando se trabalha com uma educação para a diversidade cultural, procura-se promover a formação de cidadania, respeito e apreço pela diversidade cultural.

As atividades formativas precisam estar inebriadas por uma exigência que se torna fundamental. Há necessidade de não realizar práticas e fazeres idênticos a padrões já vivenciados, ignorando as práticas de vida dos sujeitos sociais, “a especificidade dos saberes e a configuração local de seus entrecruzamentos” (Schwartz *apud* BARROS, 2005, p.75). Por isso, segundo a autora, os processos formativos devem levar em consideração a variabilidade dos momentos nos quais se encontram os espaços e os sujeitos sociais, a forma de apropriação dos saberes e o trabalho de renormatização próprio dos seres humanos (BARROS, 2005).

Nesse sentido a ideia de desenvolvimento profissional de professores alia-se com a perspectiva da contextualidade, organizacionalidade orientada para um processo de transformação e de mudança, como explicou Garcia (1999).

De acordo com esse autor, são vários os aspectos que envolvem o desenvolvimento profissional de professores a partir de diferentes autores. Do ponto de vista conceitual, esse é um processo com finalidade e objetivos definidos. Não é um processo que se dá ao acaso, mas uma ação intencionada:

Um processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos num clima organizacional de respeito, positivo e de apoio, que tem como **finalidade última** melhorar a aprendizagem dos alunos e a auto-renovação contínua e responsável dos educadores e das escolas (DILLON-PETERSON *apud* GARCIA, *idem*, p. 137) (grifo nosso).

A natureza social desse processo é uma característica importante, já que:

O desenvolvimento profissional converteu-se numa **atividade que inclui muito mais do que um só professor agindo** como um indivíduo... O desenvolvimento profissional actual é um assunto de grupos de professores, frequentemente trabalhando com especialistas, supervisores, administradores, orientadores, pais e muitas outras pessoas que estão ligadas à escola moderna. (FENTSTERMARCHER E BERLINER *apud* GARCIA, *Idem* p. 138) (grifo nosso).

Além disso, e talvez por isso, não se trata apenas de uma exposição dos professores a informações que quem organiza o processo considera como importantes.

O desenvolvimento de professores está para além de uma etapa informativa; **implica** a adaptação as mudanças com o propósito de modificar as atividades instrucionais, a mudança de atitude dos professores e melhorar o **rendimento dos alunos**. O desenvolvimento de professores preocupa-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais (HEIDMAN *apud* GARCIA, *Idem* p. 138) (grifo nosso).

Há expectativa de que, num processo como esse, as mudanças atinjam desde o nível das competências e atitudes, até as formas de análise para melhor compreensão das ações necessárias, por meio do questionamento de papéis, presentes e futuros, como explicou Fullan *apud* Garcia, (*Idem*)

O desenvolvimento profissional foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer atividade ou processo que procure **melhorar competências, atitudes, compreensão ou ação em papéis atuais ou futuros** (FULLAN *apud* GARCIA, *Idem* p. 138) (grifo nosso).

A formação tem natureza institucional intencionada, o que implica aumento do controle dos docentes sobre sua carreira.

Atividade de formação de professores, que responde a uma preocupação consciente institucional, e que procura melhorar a capacidade dos professores em papéis específicos, em particular em relação ao ensino (O'SULLIVAN apud GARCIA, 1999, p. 138).

Implica melhorar a capacidade de controle sobre as próprias condições de trabalho, um **avanço no status profissional e na carreira docente** (OLDROYD E HALL apud GARCIA, 1999, p. 138) (grifo nosso).

E, finalmente, o desenvolvimento profissional exige planejamento e clareza dos fins.

Aquelas atividades planejadas para ou pelos professores, concebidas para os ajudar a planificar mais eficazmente e para alcançar os objetivos educativos propostos (RYAN apud GARCIA, 1999, p. 138) (grifo nosso).

Dessas características outras dimensões surgem como constitutivas do processo de formação, como as ideias de desenvolvimento pedagógico que consiste na forma de realização de atividades para o aperfeiçoamento dos professores. Outra dimensão do desenvolvimento profissional é o conhecimento e a compreensão de si mesmo, observável na imagem de um professor autoequilibrado e com suficiente autorrealização. Ao desenvolvimento cognitivo, quando há a busca de conhecimentos por parte dos professores, soma-se o desenvolvimento teórico, que busca realizar a reflexão sobre a prática do professor. Por último, Garcia (1999) conclui sobre a aquisição de novos papéis pelos docentes como um processo que acontece ao longo da experiência na carreira.

Dessa análise ainda se deve citar que a formação se faria por etapas. A **formação inicial** seria aquela obtida como modo de tomar o primeiro conhecimento a respeito de um tema. Esta pode ser no espaço da educação formal, como em cursos universitários, onde estudantes entram em contato com os primeiros temas relacionados à educação, ou em espaços de formação continuada. Menciona-se também a formação que cada um adquire na sua individualidade, por exemplo as visitas a museus, leituras, cinemas, cursos, dentre outros que são característicos de uma busca própria de um processo de formação.

Os movimentos sociais e sindicais são espaços nos quais ocorrem muitos processos de formação inicial. Exemplo disso são professores e outros profissionais que iniciam suas atividades dentro desses movimentos.

Um outro momento é o da **formação continuada**, que segundo Ferraço (2005) está relacionada à rede de saberes-fazeres da realidade dos educadores e dos alunos, tendo como ponto de partida e de chegada o cotidiano vivido por essas pessoas responsáveis pela prática educacional. Por isso o autor defende uma formação continuada que aconteça em meio à rede do cotidiano desses sujeitos, com questões específicas que são inerentes a cada realidade, porém não esquecendo que a realidade não pode ser reduzida ao local. Além disso, deve-se assumir o cotidiano como espaço vivido de complexidade.

Como dizia Martins (1999), quando propõe uma sociologia da vida cotidiana, pois são nas contradições do dia-a-dia que se dá a reprodução do capital e que se evidenciam as desigualdades impostas pelo capitalismo. Contudo, é no cotidiano que também pode ocorrer a “criação do novo”. Portanto é “na vida cotidiana (...) é na prática que se instalam as condições de transformação do impossível em possível”. Pois “só pode desejar o impossível aquele para quem a vida cotidiana se tornou insuportável, justamente porque essa vida já não pode ser manipulada” (p.63). Daí se poder dizer que o cotidiano não é só rotina, repetição, mas também o lugar de rupturas e criação, pois

(...) é no instante dessas rupturas do cotidiano, nos instantes da inviabilidade da reprodução, que se instaura o momento da invenção, da ousadia, do atrevimento, da transgressão. E aí a desordem é outra, como é outra a criação. Já não se trata de remendar as fraturas do mundo da vida, para recriá-lo. Mas de dar voz ao silêncio, de dar vida à História” (*Idem*.63).

Para Alvarez, apud Garcia, (1999:136), a formação continuada é compreendida como atividades que o professor realiza durante o seu tempo de serviço, a fim de promover algum processo formativo, que pode ser individual ou em grupo. Ela prepara o professor para o desenvolvimento de novas tarefas, com a aquisição de novas habilidades.

Edelfelt e Johndon apud Garcia (1999:136), consideram que outros conceitos como educação em serviço, desenvolvimento de professores, educação contínua e desenvolvimento profissional se encaixam dentro da ideia de formação continuada. Estes conceitos referem-se a qualquer atividade realizada depois de se ter recebido o diploma inicial de formação de professores e também depois do início das suas atividades profissionais. Essas formações podem acontecer de forma isolada ou em grupo.

Além desses dois momentos, pode-se ainda diferenciar modelos de formação. García (1999) apresenta seis modelos de formação continuada para professores. No modelo de **“autoformação”** há o que o autor denomina de “orientação social reconstrucionista, crítica” que significa a formação de grupos de estudos constituídos por professores em torno de temas diversos, como currículo, diversidade, etc.

O modelo **“reflexão, apoio profissional e supervisão”** acontece durante o trabalho de supervisão e observação da prática docente para reconstrução de práticas e teorias.

Já no modelo **“desenvolvimento curricular”**, reúnem-se pais, alunos e outros para construção de projetos de inovação a fim de melhorar as situações de desigualdade e marginalização.

O modelo **“formação centrada na escola”** acontece quando a escola, como um todo, passa por um processo de formação buscando aumentar as relações e os compromissos com a comunidade.

No modelo de **“cursos de formação”** alguns conteúdos são focados, como diversidade, educação multicultural, etc. Esses cursos podem ser apenas introdutórios, seguidos de seminários de aprofundamento.

Por último, tem-se a o modelo de **“investigação”**, que consiste na reunião de pais, alunos, associações, grupos sociais que investigam as causas e as melhorias de situações de injustiça e marginalização nas quais estão envolvidos.

Diante dessa classificação é interessante arguir sobre as reais implicações para o desenvolvimento profissional, quando o modelo de formação privilegiado é constituído apenas de cursos de formação.

Segundo García (1999), os cursos de formação apresentam-se como modelo com maior tradição e reconhecimento. Mas o que é um curso de formação? Wood, *apud* Garcia, (idem), conceitua-o como

“um grupo de pessoas que participam durante um certo período de tempo em actividades estruturadas para alcançar determinados objetivos e realizar tarefas estabelecidas de antemão, as quais levam a uma nova compreensão e mudança da conduta profissional”(p.177).

Contudo Bell *apud* Garcia, (1999), apresenta os inconvenientes, as vantagens e os pressupostos dos cursos de formação. Essas características ficam explicitadas no quadro 1.

Quadro 1- Vantagens, inconvenientes e pressupostos dos cursos de formação.

<b>Vantagens</b>	<b>Inconvenientes</b>	<b>Pressupostos</b>
*Podem aumentar os conhecimentos. *Podem melhorar as competências. *Os professores podem escolher de entre o que lhes é oferecido *Proporciona uma oportunidade para reflectir sobre a prática profissional. *Podem ser a tempo inteiro. *Podem permitir posteriores qualificações.	*Podem ser demasiados teóricos. *As opções são determinadas pelos organizadores. *Podem não reflectir as necessidades da escola. *Podem não ter aplicações práticas na classe. *Ignora o saber-fazer do professor. *Podem ter um custo elevado. *Podem exigir um compromisso a longo prazo.	*Um professor pode influenciar a escola no global ou um grupo. *O professor pode transferir a teoria para a prática. *Pode ser abordada uma ampla variedade de necessidades no mesmo curso.

Fonte: Bell, *apud* Garcia (1999, p. 178).

Uma vantagem destacada por Bell é que a partir do momento em que cada professor participa de algum tipo de curso de formação ele pode adquirir maior conhecimento e pode melhorar as suas competências docentes. Cada professor pode participar em grupo ou individualmente de cursos, o que permite que ele elabore a sua trajetória de formação.

Para Joyce, *apud* Garcia, (*idem*), há necessidade de se ter nesses cursos de formação os seguintes componentes: apresentação da teoria, modelagem ou demonstração de competências ou modelos, prática em situação simulada e de classe, retroação estruturada, retroação não estruturada e assessoria durante a aplicação.

Para que os cursos de formação possam ter êxito é necessário haver algumas condições, podendo contribuir, assim, para o aumento do conhecimento e para competência profissional. São elas:

- Planificação em colaboração, implicando patrocinadores, formadores e professores.
- Centrar-se nas necessidades atuais e futuras dos professores.
- Antes do curso, dar aos participantes informação, com possibilidade de trabalho prévio.
- Um programa estruturado, mas flexível, que permita modificações à luz do desenvolvimento e da avaliação formativa.
- Programa orientado para a experiência, prática e ação, utilizando métodos como a aprendizagem pela experiência, investigação – ação, retroação e assessoria no local de trabalho.

- Um programa que inclua sessões de curso e posteriormente experiências na escola.
- Apoio e assessoria no local de trabalho após o final do curso (GARCIA, *idem*).

Contudo, numa análise bem crítica, sabe-se que os cursos de formação, muitas vezes, por si só, têm pouca influência na prática profissional dos professores. A partir dos conhecimentos e das práticas realizadas nos cursos, dificilmente estes são incluídos no dia-a-dia do trabalho docente. Mesmo tendo em vista essa crítica, se essas experiências de formação por cursos foram compreendidas como ponto de partida, ou seja, como o início de um processo, elas podem ser um primeiro passo para criação de novas instâncias de formação.

#### **4. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NA CONTAG E FETAG-RJ**

Nesta parte é apresentada uma sistematização construída a partir de publicações feitas pela CONTAG e FETAG e que trazem as pautas e os temas tratados nos congressos dessas organizações de trabalhadores(as) rurais no Brasil. Para melhor compreender o significado dos documentos, bem como para atingir os objetivos desta pesquisa, fez-se necessário iniciar a discussão com uma pequena retomada sobre o histórico desse movimento, para assim melhor compreender as estratégias e os significados da educação para seus membros.

A nacionalização do movimento sindical de trabalhadores rurais teve no Rio de Janeiro um ponto de referência. Possesiros e agricultores familiares no município de Campos dos Goytacazes organizaram-se entre as décadas de 1940 e 1950, a fim travar uma luta contra a desapropriação de um imóvel rural. À frente desse movimento estava José Pureza da Silva, que era encarregado de realizar a articulação com outros movimentos da sociedade. Para tanto, essa liderança buscava fundos e gêneros alimentícios para manter os trabalhadores organizados (CONTAG, 2000).

Sobre essa luta dos trabalhadores, Ricci (1999) esclarece que:

No início da década de 1950, ocorreram inúmeros despejos, realizados por jagunços, na região da então Baixada da Guanabara. Da articulação de três frentes de resistência na terra, surgiu a federação do Rio de Janeiro. Na década de 1960, destacou-se a resistência armada aos grileiros nos municípios de Duque de Caxias e Cachoeiras de Macacu. Toda essa mobilização tinha como líder destacado, o tesoureiro da ULTAB e dirigente comunista, José Pureza da Silva. O grupo político de Pureza e um grupo de sindicalistas protestantes se unificaram ao redor da articulação oposicionista à diretoria interventora da Contag. (p. 91).

Outro fato importante nesse processo de constituição e nacionalização do movimento sindical de trabalhadores rurais aconteceu em Pernambuco, quando trabalhadores se organizaram e criaram a Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco nos anos de 1950, formando uma articulação das mais emblemáticas para as lutas dos trabalhadores rurais no Brasil. Essa sociedade deu origem às Ligas Camponesas, que a partir de 1955 realizaram a conhecida ocupação do Engenho Galiléia, em Santo Antônio. Aqui é importante mencionar que a motivação para formação dessa sociedade se dá, inicialmente, por uma necessidade relacionada à educação. O objetivo dela era organizar uma escola para os filhos dos lavradores, mas também conseguir caixões para enterrar seus filhos que morriam. A luta por esses caixões funerários evidencia um índice altíssimo de mortalidade infantil na época.

A presença da Igreja Católica e do PCB, atuando na organização dos trabalhadores, não pode ser esquecida. Dessas experiências surgem as primeiras reivindicações pela sindicalização rural (SILVA, 1995: 29).

Em 1963, no Rio de Janeiro, ocorre a criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, e em 1966 foi realizado o 1º Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais em São Paulo. Esse foi marcado pela disputa entre dois grupos, um ligado ao interventor do Regime Militar e outro comprometido com a luta dos trabalhadores e as forças progressistas, disposto a voltar ao controle da CONTAG.

Já em 1968, as federações foram convocadas para um encontro em Petrópolis - RJ, com o objetivo de elaborar um plano que integrasse os trabalhadores nacionalmente superando as dissidências ocorridas no período intervencionista. No momento desse encontro eles elegem como bandeira de luta a reforma agrária, a fim de propiciar a unificação dos dois tipos sociais que compõem o movimento: os pequenos agricultores e os trabalhadores rurais. Assim, foi possível aglomerar não somente os trabalhadores envolvidos nos conflitos de terras, mas também outros segmentos, como os assalariados.

Segundo Manfredi (1996), na época em que se realizou o encontro de Petrópolis, a Contag buscou uma afirmação como entidade de representação dos trabalhadores. Procurou “exercer um papel formativo, de difundir, propagar e defender os interesses de classe camponesa e de mediação institucional entre os diferentes setores da classe e o Estado” (p.135). Com participação de lideranças e assessores do encontro de Petrópolis, foram levantados os princípios educativos e os conteúdos que iriam fazer parte da educação sindical a partir daquele momento. A autora afirma ainda que

o passo seguinte consistiu na organização de uma equipe de educação da confederação, que após um período de reuniões e planejamento deslocava-se de um Estado a outro, chegando a realizar 11 encontros sobre reforma agrária e capacitação sociosindical. Tais encontros foram realizados nos estados de Pernambuco, Sergipe, Ceará, Paraíba e Bahia, abordando os seguintes conteúdos: conhecimento da realidade e da história do Brasil; valorização do camponês nesse processo histórico; estrutura agrária no Brasil e no respectivo Estado; formas de posse e uso da terra; reforma agrária (conceituação); plano de trabalho – formas de ação (p.135-136).

Como estratégia de organização, com vistas a um plano de integração, priorizou-se a formação de lideranças. Para tanto, buscando fundamentar o trabalho cotidiano da militância sindical, foram realizados cursos sobre a realidade brasileira, legislação trabalhista, legislação agrária e agrícola, cooperativismo e organização sindical. Além de cursos foram produzidas publicações e realizadas reuniões, “buscando impedir que os órgãos de classe deixassem de lutar por sua classe” (CONTAG, *idem*: 26;32)

Em 1972 foi realizado o 2º Congresso dos trabalhadores rurais em Brasília, que reuniu 700 delegados provenientes de todos os Estados do Brasil. O governo militar tentou impedir sua realização, mas diante da firmeza dos trabalhadores sua convocação foi mantida, mesmo sob ameaças do Ministro do Trabalho. O ministério ameaçava colocar policiais disfarçados dentro do congresso para impedir a discussão de pontos que estavam pautados para o evento. Nesse congresso questionou-se a proposta de colonização, em lugar da reforma agrária, apresentada pelo governo federal, que consistia em retirar pessoas do Nordeste e enviá-las para terras teoricamente desocupadas, como o Norte do País. Esse congresso deixou a marca da resistência por ser a época marcada por ataques militares a entidades sindicais e a suas lideranças. Exemplo desses ataques se deu na delegacia sindical do Acre e de Roraima, invadidas pela Polícia Federal, que apreendeu uma tiragem de cartilhas que falavam sobre a defesa da posse da terra. As lideranças foram detidas e interrogadas por órgãos de segurança orientadas pelo Conselho de Segurança Nacional.

Para Medeiros *apud* Ricci, (1999), nesse contexto as formações adquirem papel central, tanto que nesse congresso centrou-se no (...) “mapeamento da realidade sindical de cada estado e ênfase na formação sindical, com a instituição de equipes educacionais, quer na própria Contag, quer em diversas federações” (p.93). Os cursos, segundo a autora, iniciavam com práticas sobre como operar com os sindicatos existentes. Na concepção da Contag, o eixo da educação era uma necessidade, pois os trabalhadores

rurais careciam de conhecimentos de seus direitos, para assim se organizarem com vistas a obter seu cumprimento.

Em 1973 a sede da CONTAG mudou-se do Rio de Janeiro para Brasília, por ser exigência legal do Regime Militar. Contudo essa mudança viabilizou uma aproximação física com o centro das decisões político-administrativas.

A partir de então, o setor de formação aprofunda a discussão sobre a questão da educação formal dos trabalhadores rurais e continua com cursos de cunho político, objetivando a formação política de novas lideranças sindicais. Nos anais do segundo congresso apareceram propostas de formação de dirigentes sindicais, criação de bolsas de estudo, intensificação do processo do Mobral e a prática de formação profissional com a preparação de mão-de-obra e a difusão de práticas agrícolas (CONTAG, 2000). Em suas pautas de luta neste momento é possível notar a expectativa das formações técnico-profissionais como preconizadas pelas discussões do ensino agrícola desde o início do século XX: uma modalidade apropriada para a população do campo.

O 3º congresso realizou-se em 1979 e reuniu 1500 trabalhadores em Brasília. Para esta pesquisa foi possível localizar documentos que falavam sobre educação nesse congresso. O cartaz a seguir apresenta a escola como foco de luta importante junto a outros temas, como produção agrícola e a organização das mulheres. Ocupando um espaço importante no cartaz, no canto esquerdo, a escola é representada com destaque por duas crianças que seguem em sua direção, do que se poderia inferir a representação de um caminho a ser percorrido para se realizar mudanças no campo (Figura 2). Tanto assim que, logo abaixo das crianças, aparece a frase: “para colher, tem que plantar”. Vários sentidos podem ser interpretados desse cartaz, contudo pode-se entender que às questões de produção e organização do campo vinculou-se a questão da educação e da escola. Nela os trabalhadores desejavam plantar várias sementes. Buscavam assim uma farta colheita, não só da terra, mas também dos frutos provenientes do espaço escolar. Lado a lado são colocados o trabalho com a enxada, a terra, o transporte animal e a escola, mostrando a importância que essa tinha naquele momento como fator de transformação social. Nesse cartaz percebe-se o retrato de rural como espaço agrícola, por causa das atividades desempenhadas pelas pessoas, porém como mencionado há uma diferenciação que é a presença da escola e das crianças.

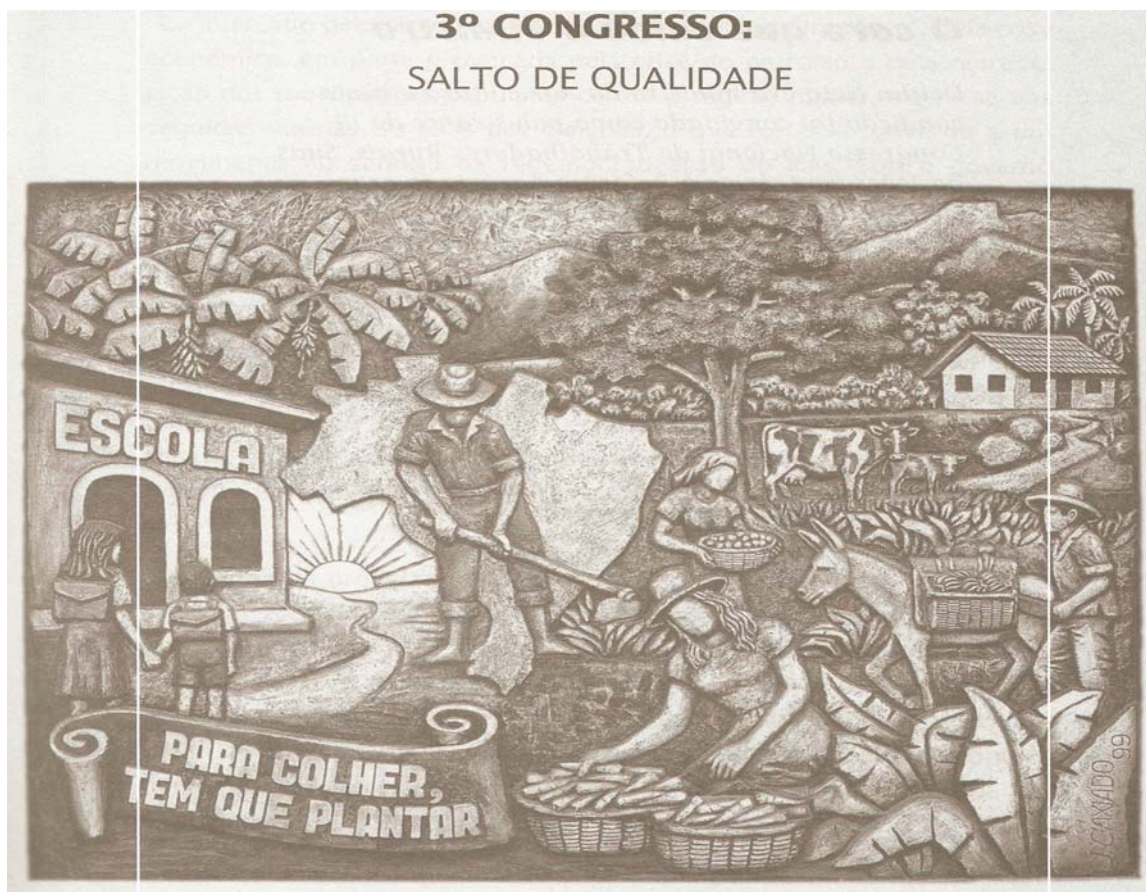


Figura 2 - Cartaz do 3º Congresso dos Trabalhadores Rurais – 1979.

O rural tratado nesse contexto pode ser compreendido como um espaço que possui um determinado tipo de atividade responsável pela produção de alimentos a partir do cultivo comercial de plantas e a criação de animais. Nele, estaria presente um maior contato com a natureza, já que possui uma segmentação ou uma dicotomia entre o rural e o urbano, como diziam Sorokin e Zimmerman *apud* Siqueira e Osório, (2009).

Naquele congresso ocorreu o que foi chamado de “salto de qualidade no movimento sindical”, pois foi ratificado o “caráter político e coletivo das lutas”. Nele foram traçadas lutas específicas para cada setor, como a campanha salarial para os assalariados, a mobilização para uma política agrícola para agricultores familiares e a ocupação, com resistência nas terras, onde estavam os posseiros (CONTAG, 2000).

Para se compreender o que significa um sindicato, sua organização e sua prática, nada melhor que o próprio trabalhador para, na forma poética, apresentar o que representava essa organização no contexto do congresso de 1979:

## O Sindicato dos Trabalhadores Rurais<sup>7</sup>

Eu sou matuto da roça  
De mão calejada e grossa,  
Morando numa palhoça.  
Sem instrução afinal.  
Porém assim mesmo sendo,  
Nestes versos eu pretendo,  
Dizer como compreendo  
Um Sindicato Rural.

Um Sindicato Rural,  
Conhecido como tal,  
É um grupo social,  
Formado de agricultores,  
Que livres e não sujeitos,  
Fazem valer seus direitos,  
De homens trabalhadores

Uma vez que todos são  
De uma mesma profissão,  
Tem a mesma expressão,  
O interesse é comum.

Então desponta a verdade,  
Da grande felicidade,  
Que é a solidariedade,  
De todos por cada um.

Só assim merece fé,  
E estará sempre de pé,  
Pois o sindicato é,  
Antes de tudo união  
Daí a força potente,  
Que remove facilmente,  
Os empecilhos da frente,  
De nossa associação.

Interpretaríamos mal,  
Se o Sindicato Rural  
Ao campo assistencial  
Reduzisse a sua ação.  
Nada disso pois empenha,  
Na luta árdua e ferrenha,  
Pra que cada sócio tenha,  
Garantia e promoção.

---

<sup>7</sup> A autoria dessa poesia foi assumida pela CONTAG, por ocultar o nome do trabalhador da cidade de Araripe no Ceará, devido a perseguições da Ditadura Militar.

Deixo como sertanejo,  
Sem instrução, sem traquejo,  
Exposto que meu desejo  
É que todo camponês,  
Se inscreva no Sindicato,  
E pode ser que de fato,  
Tanto sofrer e maltratar  
Desapareçam de vez.

A respeito desse congresso, Medeiros (2002) informa que ele

marcou a visibilidade nacional do sindicalismo rural, tornou conhecidas as demandas dos trabalhadores rurais, após um longo período de intensa repressão, e costurou expressamente a luta por reforma agrária ao conjunto de reivindicações que se esboçavam na sociedade, constituindo-se num dos pontos centrais da luta pela redemocratização do país. Desde então, a Contag também se tornou uma força política significativa, cuja adesão passou a ser disputada no bojo dos embates que marcaram os primeiros anos da década de 80, quer em torno da formação de centrais sindicais, quer em relação aos temas que selariam os acordos que marcaram a constituição da Aliança Democrática e a derrota do regime militar (p.47).

O 4º congresso ocorreu com o início da volta da democracia ao País, em 1985. Esse também aconteceu em Brasília, com a participação de 4100 delegados. Na abertura do congresso o Presidente José Sarney divulgou a proposta do Plano Nacional de Reforma Agrária que estava sendo elaborado junto com o movimento sindical. Assim, com a reabertura política, as lideranças intensificaram o engajamento da militância para mobilizações e lutas populares, a fim de promover a consolidação da democracia e iniciar a discussão da Assembléia Constituinte Nacional (CONTAG, 2000).

Nesse congresso, a luta pela terra propunha a “desapropriação de imóveis e benfeitorias dos latifundiários e no confisco das terras griladas” (*Idem*: 59). Outros temas pautados foram a violência no campo e a luta pela punição de criminosos. Nesse evento a CONTAG apoiou o PNRA apresentado pelo Presidente.

Em novembro de 1991 houve o 5º congresso, com a participação de 2110 delegados. Nesse encontro o debate maior foi em torno da filiação a uma central sindical única, no caso a CUT (Central Única dos Trabalhadores). Iniciou-se ali a elaboração de um projeto alternativo de desenvolvimento ao que propunha o governo Collor. Nesse momento optou-se por conclamar outros setores da sociedade para construção e organização desse projeto contrário às privatizações, especialmente nas áreas de saúde, **educação** e previdência. Além disso, propunha a continuidade da

estatização de empresas consideradas estratégicas para o desenvolvimento nacional. É nesse congresso também que ocorre a “conceituação de agricultura familiar, apresentação de novas propostas para política agrícola, ampliação dos direitos trabalhistas para os assalariados rurais” (p.72), inclusive o seguro desemprego (CONTAG, 2000).

No 6º congresso, em 1995, discutiu-se um programa de desenvolvimento rural sustentável. Seu lema foi “Nem fome, nem miséria. O campo é a solução”. O Desenvolvimento Rural Integral e Integrado, como único e exclusivo caminho para a terra, evidencia um momento em que o movimento sindical, em sua busca de alternativas, comprou o discurso dos governos que implementavam programas chamados PDRPIs, como orientava o Banco Mundial. Contudo, na proposta da CONTAG, privilegiavam-se a reforma agrária e a agricultura familiar como estratégias no processo de inclusão socioeconômica, o que foi considerado uma novidade no foco das lutas. Anteriormente, o eixo central da proposta de desenvolvimento da CONTAG baseava-se na ampliação das oportunidades de emprego e no aumento da renda no meio rural. Nessa nova proposta foi explicitada a necessidade de uma maciça reforma agrária a fim de fortalecer, ampliar e viabilizar a agricultura familiar. Além de focar o acesso à terra para essa categoria de trabalhadores, mantém-se a bandeira de luta de melhoria das condições de vida dos assalariados(as) rurais e o reconhecimento da importância de ocupações rurais não agrícolas e atividades “urbanas” como formas dignas de vida da população no campo (CONTAG, 2000).

Para análise do 6º congresso, para esta pesquisa teve-se acesso aos anais originais, quando foi possível detalhar um pouco mais a respeito do tema aqui em questão, qual seja, **educação**. Assim foi possível verificar que o documento analisado dedica espaços específicos e separados para dois termos correlatos: **formação**, adjetivada como formação sindical, e **educação**, que aparecia adjetivada como educação rural.

Na análise de conjuntura desse encontro, a educação aparece como “uma ação que tem que ser revista desde a educação básica até o ensino superior” (CONTAG, 1995: 32). Esta deveria atender às “necessidades específicas dos trabalhadores, respeitando as peculiaridades do meio rural” (*Idem*). Como proposta aprovada, teve-se a busca da mobilização e luta por um Estado que assegurasse o acesso a políticas públicas de educação, dentre outras políticas sociais, como saúde, segurança. Ainda na análise de conjuntura, no tema **formação**, o movimento sindical aprovou que se deveria promover

seminários a respeito de “temas de interesse nacional dos trabalhadores, a exemplo de globalização, reestruturação produtiva, privatização e etc.” (p. 35).

Notou-se que formação foi tratada nesses anais com os mesmos princípios presentes nos métodos da educação popular.

A concepção pedagógica que orienta a ação de formação sindical da CONTAG parte dos mesmos princípios da educação popular. A formação é um processo que viabiliza a permanente construção de uma prática sindical classista. Seu desenho é estabelecido a partir das necessidades, potencialidades e definições políticas do MSTR. O esforço pedagógico é no sentido de ter um formato adequado à realidade da classe social a que se destina, o campesinato (CONTAG, 1995: 100).

Esta é uma postura característica das práticas de formação dos movimentos sociais, pois se faz a partir dos conhecimentos e das concepções de sociedade presentes entre os trabalhadores conscientes de sua identidade e de seus direitos. Essa é uma formação contextualizada e voltada para formação de lideranças, como afirma a organização desses sujeitos.

A formação é orientada pela luta dos trabalhadores rurais. Sua tarefa é favorecer a construção coletiva das propostas, encaminhamentos e concepções da sociedade, a partir dos conhecimentos adquiridos pelos trabalhadores nessas lutas. A formação deverá desenvolver atividades que permitam a reflexão e o entendimento sobre a realidade, possibilitando um desenvolvimento orgânico da formação política e do conhecimento geral dos dirigentes sindicais (CONTAG, 1995:100-1).

Contudo, mais adiante, o documento afirma que esse espaço de formação “não poderá estar limitado ao aspecto político sindical. Deverá abranger as mudanças das relações políticas e econômicas, bem como o conjunto das demais relações sociais, sejam elas culturais, éticas, de gênero, étnicas, etc.” (p.101). Por isso, a formação era entendida como “um instrumento na afirmação da cidadania de centenas de trabalhadores rurais” (*Idem*). A formação deveria ainda “garantir a participação das mulheres e da juventude, com igualdade de acesso nas diferentes ações do MSTR, como na CONTAG, FETAGs e STRs” (*Idem*).

No documento em análise, a expressão formação profissional também aparece e deve estar “integrada ao sistema regular de ensino, ao mesmo tempo em que deve lutar por uma escola pública, gratuita e de qualidade”(p.101). Para tanto é destacado o papel de uma rede de ensino oficial, como Escolas Agrotécnicas, bem como o SENAR e o

SEBRAE. Contudo, há proposição de que esta rede deve ser discutida pelo movimento sindical.

As propostas aprovadas nesse congresso relacionadas à formação dizem respeito à construção de uma política nacional de formação. Para tanto, eram previstas:

- Ações através da formação que facilite a recuperação da memória dos trabalhadores rurais.
- Traduzir através da formação as prioridades que são consideradas estratégicas da CONTAG.
- Criação de uma rede nacional de formação.
- Disputa de recursos públicos para promoção da qualificação profissional.
- Realização da demanda de formação profissional dos trabalhadores.
- Realização de ações de capacitação administrativo-gerencial nos estados e criação de coletivos de formação estadual (*Idem*, p. 102).

O debate da **educação** aparece nos anais na figura de **escola rural** e foi apresentada como o desejo e anseio dos trabalhadores, mas com a expectativa de criação de um modelo de escola e de educação que este movimento deseja. As escolas deveriam ter compromisso com as propostas do movimento dos trabalhadores rurais. Assim, afirmam que:

a escola rural deve respeitar a cultura dos trabalhadores rurais e, ao mesmo tempo, ser um instrumento de estímulo e reforço à sua organização. Nesse sentido é fundamental socializar e aprofundar o debate sobre os modelos de educação formal no campo para que sejam mais vinculados à realidade dos trabalhadores e que vivenciem as diferentes situações do meio rural devem ser levadas em conta as inúmeras experiências de formação educacional alternativa como as Escolas Famílias Agrícolas, as escolas volantes, os cursos técnicos de 1º e 2º grau orientados pelos movimentos, os mecanismos de capacitação dos assentamentos de reforma agrária, bem como a sua vinculação ao sistema educacional oficial. No caso específico da educação básica, como ela é uma responsabilidade do município, a estratégia de intervenção política deve ser a pressão articulada sobre as prefeituras, exigindo uma educação adequada às atividades e interesses dos trabalhadores (*Idem*: 101).

Para esse congresso foi confeccionado um cartaz, que é um ícone importante para se perceber a mudança da presença da escola na luta dos trabalhadores. Diferentemente do cartaz do 3º congresso, realizado em 1979, apresentado anteriormente, neste há a presença de outras instituições além da escola, como hospital, prédios urbanos, empresas e indústrias e as diferentes categorias de agricultores familiares. Como característica comum ao outro cartaz está a presença da escola no centro. O mapa de um Brasil construído por diferentes atores, a escola é mais um instrumento de mudança social, assim como outros espaços e instituições.



Figura 3: Capa dos anais do 6º Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais – 1995.

Ao apresentar maior heterogeneidade de instituições presentes no campo, é apresentado um rural não puramente agrícola, como preconizava o ruralismo pedagógico ou a organização anterior do ensino. Aqui não se opõe o rural aos direitos que normalmente estão no ambiente urbano. A imagem do rural puramente da agricultura e da criação de animais não mais satisfaz o trabalhador e a trabalhadora rural.

No 7º congresso da CONTAG, de 1998, o tema “Rumo a um projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável” é justificado em razão das inúmeras evidências dos limites socioambientais do processo histórico de modernização da agricultura brasileira, que foi apresentada como “conservadora, parcial, excludente e insustentável” (p.81). Assim o movimento entendia que essa modernização provocou a aceleração da

exclusão social e os grandes problemas ambientais com o uso indiscriminado de agrotóxicos no campo (CONTAG, 2000).

Na análise de conjuntura desse congresso menciona-se a necessidade de realizar formação política permanente com as bases do movimento sindical. Este processo de formação busca preparar os trabalhadores para construção de um projeto alternativo ao neoliberalismo e a escolha de candidatos preparados com o plano de desenvolvimento sustentável.

A questão da educação se localiza nos anais desse congresso dentro de um tema geral denominado Políticas Sociais. O texto inicia fazendo algumas denúncias de práticas governamentais em relação à educação. Uma delas é o baixo nível de escolaridade no campo e um índice de analfabetismo de 38%, o baixo investimento na educação e o abandono da educação profissional pelo governo FHC. Além disso, denunciam a existência de poucas escolas, professores mal remunerados e sem formação adequada, classes multisseriadas, inexistência de escolas próximas e calendários e currículos inadequados. Denunciam ainda a situação dos filhos dos assalariados rurais, para os quais não existia nenhum projeto de educação específica. A defesa dessa especificidade era justificada com a afirmação de que obrigados a se deslocarem em busca de trabalho, ocorria prejuízo em relação às suas necessidades escolares. Citavam ainda a situação da educação profissional, que permanecia sucateada e desatualizada, com currículos atrasados e voltados para monocultura e grandes proprietários.

Dentro do projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável (PADRS) é anunciada a necessidade da elaboração de uma proposta educacional para o campo brasileiro. Essa deveria buscar aumentar o nível de escolaridade e a profissionalização dos trabalhadores. Além disso, toca também na questão da “educação integral”, a fim de sanar uma necessidade das mães que trabalham o dia inteiro e cujos filhos ficam em casa sem atividades. O trabalho infantil é mencionado como justificativa da necessidade da escola no campo. Segundo o texto dos anais desse congresso, o problema pode ser resolvido com a melhoria de renda das famílias, pois ela estaria associada à existência de escola (CONTAG, 1998).

Nesse congresso foram aprovadas como ações dos trabalhadores: participação em campanhas educativas; obtenção de bolsa-escola; participação em conselhos de educação; formação de conselheiros; negociação com governos a respeito de programas de aperfeiçoamento profissional; luta por qualificação profissional de professores; luta

por estrutura e merenda escolar; ação governamental na Educação de Jovens e Adultos; assumir espaço no PRONERA; formação de um grupo de trabalho com técnicos, dirigentes sindicais, professores e técnicos educacionais, a fim de promover aperfeiçoamento na política educacional para o campo; exigir em todos os assentamentos e áreas rurais escolas que tenham ensino fundamental e médio; reivindicar a adaptação do calendário escolar; garantir transporte adequado; incluir nas escolas temas como sindicalismo, associativismo, agroecologia, meio ambiente, prevenção de drogas, ética moral e racial; adoção de livros didáticos não discriminatórios, como com a questão de gênero; buscar parcerias com universidades; lutar pela inclusão nas áreas rurais e pelo reconhecimento do Estado das escolas famílias agrícolas; defender a adoção de políticas de valorização do magistério; estudar formas de promover ensino a distância no meio rural; e divulgar posicionamentos contrários à privatização do ensino.

Nota-se que não se trata apenas de reivindicações sobre infraestrutura escolar, mas de uma entrada nas formas de ensino e nos conteúdos disciplinares.

A capa dos anais desse congresso é interessante, pois dela diversas podem ser as leituras. A primeira é que o congresso representa não apenas os trabalhadores homens, mas também as mulheres. A denominação **trabalhadoras** aparece explicitada na capa. A segunda observação é que o campo representado aparece como espaço de lazer e educação, quando mostra um menino indo ao encontro dos supostos pais com uma bola e também um livro na outra mão. Logo acima dos personagens estão representadas algumas instituições, como a escola, junto com uma quadra de esportes com pessoas brincando; cooperativa; hospital; igreja; sindicato e antenas parabólicas em diversos prédios. Uma terceira leitura que se pode realizar do cartaz é que a escola é parte constitutiva da trajetória do MSTR. O tamanho das letras do nome escola chega a ser até maior do que o próprio nome do sindicato que aparece acima do hospital.



Figura 4: Capa dos anais do 7º Congresso Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais – 1998.

Por último, o campo não é mais um espaço puramente agrícola ou composto apenas de atividades agropecuárias, mas um espaço múltiplo, diverso, heterogêneo, com diversos atores e que precisa também de políticas públicas, por exemplo, para terceira idade, que também é uma novidade na capa dos anais. Partilha dessa interpretação o desenho apresentado na capa dos anais do 6º e do 7º congresso da CONTAG.

Esse desenho vai ao encontro de representações do rural, que o compreendem como um espaço em que há um contínuo entre o rural e o urbano. Não seria mais um espaço segmentado, diminuído, atrasado e distante da cidade, mas haveria sim um espaço sem ruptura entre esses dois ambientes, ou seja, o rural e o urbano.

Graziano da Silva apud Siqueira e Osório (2009:76), fala que:

Graziano da Silva (1996,1997) chama a atenção para as mudanças que ao se operarem na sociedade brasileira transformaram o rural, o urbano e as suas relações, tornando praticamente impossível a análise destes meios através da conceituação dicotômica tradicional. Assim sendo, seria necessário na contemporaneidade entender o rural e o urbano como um contínuo. Isto porque o rural se urbanizou, tanto devido ao

desenvolvimento e aplicação de técnicas industriais de agricultura, quanto devido, ao que é sem dúvida muito interessante ao transbordar do urbano para o rural. Solari (1979) concorda com o fato de que em face das mudanças por que passou o campo, a idéia de contínuo passa a ser mais eficiente para conceituar a realidade (p.75).

Nesse contexto de transformação, os anais do 7º congresso descrevem e apresentam a **formação** com um caráter político e pedagógico, cuja função é “articular, construir e socializar conhecimentos que possam ajudar na ação sindical” ou “um processo, necessitando ser um espaço da pluralidade, abrindo caminho para a unidade sindical” (CONTAG, 1998: 127). Nessas propostas de formação, a abordagem metodológica foi prevista quando se afirmou que ela seria “centrada na construção coletiva envolvendo anseios, desejos, necessidades e potencialidades entorno dos conteúdos e procedimentos a serem trabalhados” (127). Para tanto, o ponto de partida seria o resgate e a garantia de diálogo entre os participantes do processo de formação. A perspectiva política dessas formações visavam a “ampliação e radicalização do conceito e da prática da democracia”(p.127). Por isso, a formação implicaria um “processo constante de avaliação e análise coletiva da prática” (p.127).

A formação seria, então, o principal instrumento para levar até as bases do movimento sindical as ações e formulações promovidas pelo Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável. Para tanto, a CONTAG precisava realizar um amplo e massivo processo de formação de seus quadros de dirigentes e trabalhadores rurais. As ações de desenvolvimento local promovidos pelo MSTR deveriam ter como base um programa mais amplo de formação. Para implementação desses processos formativos no PADRS era previsto ter como “princípio metodológico a construção coletiva, buscando a coerência entre o discurso político e a prática pedagógica” (p. 128).

Como proposta de ação para implementação da formação no PADRS, foram previstas a integração das ações de formação do PADRS nos níveis municipal, estadual e nacional e a definição de conteúdos que buscassem a “permanência dos jovens nas atividades agropecuárias e agroindustriais” (p. 129).

Nesse congresso também aparece, no tema formação, a proposta de formação profissional, entendida como “instrumento’ para ações que desenvolvessem habilidades e competências para implementação do PADRS, capaz de realizar “uma ampla, e massiva reforma agrária e o fortalecimento da agricultura familiar” (p. 129). Essa formação profissional diferencia-se do enfoque analisado anteriormente, pois se encaixa

na ideia de “necessidade de superação das subordinações sociais de gênero, geração e etnia” (p. 129).

As ações para implementação dessa proposta de formação profissional foram: sistematização de uma metodologia de formação profissional; desenvolvimento de uma proposta de reconversão profissional; desenvolvimento de qualificação profissional; desenvolvimento de formação para os dirigentes sindicais; incentivo à criação de escolas sindicais, EFAs e CFRs; estímulo a ações associativas no término de todas as formações profissionais; luta por mudanças nos conselhos estaduais do SENAR; programa de capacitação para dirigentes que participam de conselhos; capacitação em gestão sindical e busca de recursos do SENAR e do FAT para capacitação dos trabalhadores rurais, em especial, dos jovens (p. 129 - 30).

Uma proposta metodológica foi elaborada nos seguintes termos: a) análise da realidade atual; b) identificação das necessidades de mudanças; c) determinação e fundamentação dos objetivos; d) seleção de objetivos estratégicos e operacionais; e) formulação de indicadores e normas de avaliação; f) determinação de estratégias operacionais; g) definição de tarefas, competências e responsabilidades; e) condução da execução de um projeto (p. 130).

Nesses processos formativos cabe à secretaria de formação e organização sindical articular a coordenação pedagógica em coerência com o PADRS. Nessa perspectiva a proposta era formar o que foi chamado de coletivo nacional de formação a partir das FETAGs, ONGs, CUTs estaduais e outros movimentos populares. Para isso foi pensada a elaboração de um projeto político de formação especialmente para os jovens e a criação de coletivos estaduais de educação de acordo com cada realidade. O envolvimento da base do MSTR na estruturação de programas e conteúdos formativos teve em vista formar quadros para condução de ações políticas nesse sentido. Para desenvolver metodologias e instrumentos que favorecessem a vontade coletiva e a ação política em massa, a ideia foi incentivar a participação dos jovens no MSTR e incentivar a criação de secretarias de formação e organização sindical nas FETAGs. Além de tudo, também foram previstas a garantia de um processo permanente de avaliação das formações e a implementação de um processo de discussão sobre a reestruturação produtiva no campo.

O 8º congresso da CONTAG foi realizado entre os dias 14 e 17 de março de 2001, em Brasília, com mais de 2000 participantes. Nesse congresso reafirmou-se a estratégia do movimento sindical de avançar no projeto alternativo de desenvolvimento

sustentável, tendo como elementos fundamentais “uma ampla e massiva reforma agrária e a valorização e o fortalecimento da agricultura familiar” (p. 14). Além disso, o PADRS centra-se também na “inclusão e no desenvolvimento social econômico e ecologicamente sustentável e no fim das discriminações, especialmente as de gênero, geração, raça e etnia” (CONTAG, 2001: 27).

Na análise de conjuntura realiza-se uma crítica ao governo da época, que priorizou o pagamento de juros da dívida externa, e com isso cortou gastos com políticas sociais como saúde e educação.

Como parte das políticas sociais, nos anais desse congresso, registrou-se que a educação deveria acompanhar as mudanças provocadas pela globalização, que enfrentasse os problemas ambientais e que fosse adequada ao meio rural. Nesse documento denunciava-se que era necessária uma reforma nos três eixos da educação, educação básica, educação profissional e a relação destes com a “rede de ciência, tecnologia e extensão” (p. 145 ). As disparidades de oportunidades educacionais entre o espaço urbano e o rural foram motivo de denúncia, como também as classes multisseriadas. Fala-se ainda da necessidade de se realizar profundas reformas educacionais para o fortalecimento da agricultura familiar. Embasados nos dados da UNICEF, o documento afirma que o Brasil está em último lugar em uma escala que classifica os países em número de matrícula de alunos da 1ª à 5ª série. Apenas 39% das crianças concluem a 5ª série. A média de alunos que permanecem na escola é de sete a oito anos, mas saem do ambiente escolar “sabendo muito pouco, especialmente os mais pobres” (p. 146).

O documento ressalta que haveria necessidade urgente de participação das lideranças nos processos de intervenção em políticas públicas de educação e em conselhos governamentais. Nesse documento é também registrada a necessidade de elaboração de uma proposta educacional para o campo brasileiro e de uma formação profissional específica, que leve em consideração as questões organizativas, produtivas e econômicas do campo, além da diversidade de gênero, geração e etnia. Nesse sentido, o documento assume veementemente a bandeira e a prática da Pedagogia da Alternância.

É preciso elaborar uma proposta educacional para o campo brasileiro, que amplie o grau de escolaridade e de profissionalização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. (...) É preciso implementar uma proposta de formação profissional que leve em conta os aspectos organizativos, produtivos e econômico como também a diversidade de gênero,

geração e etnia. (...) O MSTR deve assumir definitivamente a bandeira da Pedagogia da Alternância, que vem sendo aplicada nas Escolas Famílias Agrícolas – EFAs e Casas Familiares Rurais – CFRs (CONTAG, 2001: 146).

Há também manifestação da necessidade de o movimento acompanhar e fiscalizar a aplicação de recursos públicos no sentido de promover a educação de jovens e adultos nos assentamentos e a continuidade da luta pelo PRONERA e por recursos em infraestrutura nas escolas das áreas rurais.

Do debate desses temas foram aprovadas várias ações a serem colocadas em prática pelas lideranças do movimento sindical, como: luta por educação de qualidade em todos os níveis; melhoria e ampliação do ensino público formal; cobrança do poder público municipal o ingresso de crianças na escola a partir dos 4 anos de idade e garantia de creche para crianças de 0 a 4 anos; elaboração de uma política permanente de educação de jovens e adultos no meio rural; realização de campanha sobre a importância da educação de jovens e adultos; adequação dos currículos e das metodologias do ensino fundamental às populações rurais; capacitação de profissionais da educação em metodologias e currículos adequados à realidade do meio rural; inclusão de conteúdos de saúde preventiva no currículo escolar; garantia do ensino público universitário nas cidades do interior; reconhecimento pelo MEC da pedagogia da alternância e suas práticas; ampliação e implementação das EFAs e CFRs; discussão com o MEC a reestruturação das Escolas Agrotécnicas; cobrança de mais fiscalização em relação à frequência dos alunos no ensino fundamental; discussão da gestão e funcionamento das escolas pólos no meio rural; lutar pela restauração e construção de escolas no meio rural adequada a comunidade local; luta pela criação de bolsa escola de maneira que possa promover a conclusão pelos trabalhadores do ensino médio e universitário; garantia da democratização dos conselhos municipais de educação; escolas do meio rural com presença da área de informática; elaboração do projeto de educação, para o campo considerando as diferenças regionais; criação de espaços ou grupos de visita para despertar o trabalho da roça e escolas específicas para portadores de deficiências, inclusive com professores capacitados (p. 147-8).

A formação nesse congresso aparece com um “caráter político-pedagógico”, voltado para lideranças, “favorecendo a expressão e afirmação da pluralidade de idéias e pensamentos abrindo caminho para a construção da unidade política sindical” (p. 181). Como proposta metodológica da formação tem-se que a análise de fatos deveria partir de uma visão de movimento, onde tudo está em constante mudança. A compreensão da

formação de uma forma sistêmica teria como finalidades “construir produtos e resultados claros”; entender os “interesses das partes a partir do todo”; “ação formativa, como ação política, onde não há neutralidade”, e “toda ação sindical é sempre uma ação formativa”. “Para estabelecer consensos entre as diferentes verdades a respeito de um conhecimento e dos direcionamentos da formação no sentido da não-violência, cooperação e justiça social.” Também é parte a “avaliação permanente da prática sindical” e democratização das relações políticas no MSTR (p. 181 - 182).

O objetivo da formação é definido, finalmente, como: “estabelecer um processo de cooperação ativa entre os participantes”, e o ponto de partida é o “resgate e a garantia do diálogo entre os interesses de todos os envolvidos” (p. 182). A perspectiva política é apontada na expectativa de “potencializar, ampliar, e radicalizar o conceito e a prática da democracia” (p. 182). A formação deve, assim, propiciar a inserção dos diferentes sujeitos que fazem parte do movimento sindical.

A abordagem metodológica das atividades de formação baseia-se na proposição de uma “construção coletiva, na garantia de afirmação e negociação entre os diferentes saberes, sujeitos, necessidades e potencialidades das pessoas envolvidas na definição dos procedimentos e dos conteúdos trabalhados”(p, 182). O enfoque didático da formação é afirmado como uma forma que viabilize “a análise da realidade atual”; “identificação das necessidades de mudança”; “determinação e fundamentação dos objetivos”; “seleção de objetivos estratégicos e operacionais”; “definição de estratégias operacionais”; “formulação de indicadores e normas de avaliação”; “definição de tarefas”, competências e responsabilidades; e “condução de execução de um projeto”(p. 183).

O coletivo Nacional de Formação e organização sindical elaborou assim um programa nacional de formação que teve como eixos de ação um projeto CUT/ CONTAG de pesquisa e formação de trabalhadores rurais para o desenvolvimento local. Essa política nacional de formação deveria favorecer a aquisição de habilidades e competências para implementação do PADRS. Este projeto veio a ser divulgado nos anais de 2001.

O programa nacional de formação, voltado para o desenvolvimento local sustentável, ficou composto pelos seguintes subprogramas: capacitação de lideranças e técnicos em desenvolvimento local sustentável; seminários regionais para adequação da educação básica ao meio rural; encontro nacional e regional de sindicalismo, desenvolvimento local e juventude; encontro nacional de aposentados; oficina de

formação para mulheres trabalhadoras rurais; cursos de negociação de formadores em formação profissional; curso de qualificação profissional em agricultura familiar e desenvolvimento local; seminários para discutir a inserção da produção familiar na pauta de exportação brasileira; programa de capacitação de dirigentes a assessores sindicais e gestão sindical e projetos de educação, gênero e saúde reprodutiva. Estas ações objetivam sistematizar uma metodologia de formação profissional para o MSTR, desenvolver proposta de reconversão profissional para os assalariados e desempregados e desenvolver um programa de formação para o MSTR, a fim de implementar o PADRS (p. 184 - 5).

Para isso a Secretaria de Formação e Organização Sindical estruturou uma coordenação político-pedagógica e propôs a formulação e criação de propostas que assegurassem a participação de outras organizações, como ONGs, CUTs estaduais, escolas de formação sindicais e movimentos populares (p. 185).

Esse congresso deliberou, finalmente, as seguintes ações: a elaboração e implementação de um projeto de formação em desenvolvimento local e política sindical para juventude rural; espaços de formação para melhor idade; captação de recursos para formação de trabalhadores rurais e para juventude; integração das ações de formação para o fortalecimento do PADRS nos três níveis de atuação, nacional, estadual e local; fomento através do coletivo nacional de formação e organização sindical a criação de coletivos estaduais de acordo com a realidade local; formação de quadros políticos para atender às necessidades do MSTR; desenvolvimento de metodologias e instrumentos que favoreçam a vontade coletiva e a transformação em ação política de massa; garantia da participação da juventude nas ações formativas do movimento sindical; processo de planejamento constante de formação; luta por mudança no conselho estadual do SENAR; elaboração de programas de capacitação para diretores e conselheiros de conselhos públicos; ampliar as capacitações do MSTR em Gestão Sindical; implantação de um processo de discussão a respeito da reestruturação produtiva no campo; programas de capacitação para assalariados que priorizem a saúde e a segurança no trabalho; criação de um Fórum Nacional que discuta a complexidade do desenvolvimento econômico e social campo / cidade; campanha de formação e preservação ambiental; desenvolvimento de um programa nacional de formação de monitores em desenvolvimento sindical; realizar reuniões anteriores ao fórum nacional; criação de programas de formação em metodologias participativas de trabalho com grupos; os cursos de formação devem usar metodologias que favoreçam a participação

dos trabalhadores, respeitando as especificidades e a realidade dos trabalhadores; aprofundamento do debate sobre a criação da escola sindical; transformação da secretaria de formação em secretaria de formação, organização e comunicação sindical; elaboração de um programa que valorize a cultura do trabalhador rural e capacitação de concorrentes a eleições dos STRs em gestão sindical (p. 186-7).

O 9º congresso foi o último aqui analisado e realizou-se entre os dias 28 de fevereiro e 4 de março de 2005, em Brasília, com o tema Consolidando o PADRSS. De início veio uma avaliação em razão do novo cenário político e das tendências da sustentabilidade das propostas de desenvolvimento rural. Na concepção do MSTTR, a reforma agrária e a agricultura familiar deveriam ser os pontos-chaves na estrutura das novas políticas públicas, buscar combater o desemprego e fixar as mulheres e os homens no campo. Nesse congresso aparece um novo conceito no Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável que é o conceito de desenvolvimento solidário, passando o *slogan* a ser PADRSS (CONTAG, 2005).

Nesse congresso aparece pela primeira vez, também, o termo **educação do campo**, e não mais educação rural. Neste item o movimento sindical apresenta um pouco da sua experiência na educação do campo. Assim, diz o documento que em 2000 foi realizado o IV Fórum CONTAG de Educação e em 2001 o MSTTR, junto com outras organizações<sup>8</sup>, sistematizam uma proposta de política pública de educação do campo. As propostas discutidas pelo MSTTR foram incorporadas às DOEBEC. A partir desse histórico, o documento realiza uma breve apresentação das diretrizes, mostrando a identidade das escolas do campo, o projeto político pedagógico e o seu espaço de atuação. Por fim, o documento conclama a formação e sensibilização de lideranças e dirigentes para a questão da educação do campo. Além disso, afirma a necessidade da inserção em espaços de decisão, como conselhos de educação, e busca ainda destacar temas (como gênero) na grade curricular das escolas.

Saindo de uma denotação de educação rural para educação do campo, muda-se também a concepção que se tem de rural ou de campo. Com a articulação por uma educação do campo, o campo é entendido como

---

<sup>8</sup> As organizações que realizaram as discussões a respeito da política pública de educação a partir do MSTTR foram: MOC – Movimento de Organização Comunitária; SERTA; Secretaria Municipal de Educação de Curaçá/BA; IRPAA,BA; UNEFAB; GT/UnB; Instituto Agostim Castejon; Escola de Formação da CUT da Amazônia; Escola do Campo Casa Familiar Rural de Pato Branco/PR . O documento diz que, além dessas, outras organizações participaram das discussões, mas não cita quais são.

espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos. [Um campo em que há](...) múltiplos processos de quebra de imagens estereotipadas da mulher e do homem que trabalham e vivem no e do campo. Elas e eles quebram essas imagens. Rebelam-se com outras imagens; mostram-se como outros seres humanos (ARROYO, 2004:12).

Nesse mesmo sentido Caldart (2004) apresenta um campo em movimento, onde há diferentes formas de agir. Nele há “tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos”(p.89).

No plano Nacional de Educação citado pela relatora das DOEBEC, a autora apresenta o campo como um espaço que

não é sinônimo de agricultura e pecuária. [Nele] há traços do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que resgatam valores sufocados pelo tipo de urbanização vigente. Assim sendo, a inteligência sobre o campo é também a inteligência sobre o modo de produzir as condições de existência em nosso país (p.32).

Assim, a educação do campo foi discutida nesse congresso dentro de comissões temáticas. Dentro da comissão temática de número cinco, ou seja, políticas sociais, estava presente a discussão da educação do campo. Nesse mesmo espaço foram discutidos os temas saúde, habitação, erradicação do trabalho infantil e proteção ao trabalhador (a) adolescente.

A questão da educação do campo é mencionada como parte da luta e da mobilização dos movimentos populares em toda a sua história. O MSTTR admitia que o “investimento maior foi na educação popular não-formal até a década de 90” (p. 151). Contudo, esse processo de educação vinha culminando, junto aos integrantes do MSTTR, em uma política pedagógica e de construção de uma concepção, princípios norteadores, conteúdos, metodologias, gestão participativa e avaliação contínua. Por isso, a partir da década de 1990 passou-se a trabalhar com maior efetividade na elaboração de uma proposta de educação do campo. O MSTTR, ao basear-se nas vivências educativas do movimento sindical, poderia sugerir formas de efetivação de práticas pedagógicas como, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), Programa Nacional da Agricultura Familiar (PRONAF), Programa de Desenvolvimento Local Sustentável (PDLS), a articulação de Fóruns de Educação do Campo, os Fóruns da

CONTAG sobre a educação, o Encontro Nacional sobre educação do campo, a realização de seminários regionais sobre a educação do campo e processos educativos de formação de políticas públicas específicas, para mulheres, terceira idade, etc; a participação no trabalho da erradicação do analfabetismo e participação efetiva na II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo. Para o movimento sindical, todas essas ações servem para reafirmar o papel do PADRSS, que fomenta uma proposta de educação do campo que dê sustentabilidade ao desenvolvimento. Além disso, a luta contínua por políticas públicas de educação em todos os níveis marca o compromisso desse movimento com a continuação dessa proposta de “uma educação do campo”.

Como ações propostas na questão, o documento destaca ao final:

- “Sensibilização e capacitação de dirigentes para intervenção nas políticas educacionais;
- Lutar por uma educação voltada para realidade dos trabalhadores rurais através de cursos de capacitação;
- Lutar pela implementação das diretrizes operacionais;
- Elaboração de material didático a respeito de conteúdos como, currículo, capacitação de professores, dentre outros; definir estratégias para implementação das DOEBEC;
- Garantir formação para os dirigentes sindicais para implementação de políticas públicas de educação;
- Articular e coordenar uma política nacional, estadual e municipal da educação do campo;
- Articular uma política de educação do campo com as outras políticas públicas com temas ligados a agricultura familiar;
- Lutar pelo acesso da população rural a educação básica;
- Não fechamento de escolas e reabertura das mesmas;
- Controle sobre a frequência de aula dos estudantes adolescentes;
- Rever os programas de nucleação das escolas rurais;
- Lutar para que tenha EFAs em todos os municípios que tenham demanda;
- Lutar para uma política de financiamento diferenciado para educação do campo;
- Lutar para que seja realizada e garantida uma construção coletiva do projeto político-pedagógico das escolas do campo;
- Conscientizar a população urbana a respeito do trabalhador e da trabalhadora rural;
- Lutar por uma política pública de formação de profissionais para o trabalho no campo;
- Lutar pela valorização e formação específica para os educadores do campo;
- Lutar pela implantação da Educação de Jovens e Adultos e da pedagogia da alternância;
- Lutar pelo reconhecimento da Pedagogia da Alternância;
- Incentivar a manutenção das escolas rurais, com projeto político-pedagógico adequado ao seu meio;
- Pedagogia da alternância como política pública de educação;
- Lutar pela sua implementação através das EFAS e CFRs;
- Apoiar a criação de EFAs e CFRs;
- Garantir cotas nas universidades e escolas agrotécnicas para agricultores e agricultoras;
- Inclusão das EFAs no orçamento dos municípios;
- Reconhecimento da pedagogia da alternância pelo conselho nacional de educação e que os movimentos sociais participem da gestão de recursos;
- Garantir o uso social das EAFs e das técnicas;
- Fundos para estudantes de Escolas Agrotécnicas e técnicas que são filhos de agricultores;

- Lutar pela certificação do Ensino Médio nas EFAs e CFRs;
- Ampliação, acesso e garantia de permanência da população do campo ao ensino superior;
- Criação de séries únicas ao invés de multisseriadas e ainda que haja fiscalização das escolas rurais pelo MSTTR;
- Manutenção de um transporte escolar de qualidade, público e gratuito dentro do próprio campo, sendo externo apenas quando for impossível ofertar o ensino dentro da localidade;
- Nucleação no campo voltado para o próprio campo sem perder de vista a cultura e tradição do local;
- Fiscalização do transporte escolar;
- Implantação do PRONERA nos projetos de assentamentos e finalmente maior controle do governo federal sobre os programas sociais” (p. 154- 7).

A formação aparece como consolidação do PADRSS. A concepção de formação nesse congresso buscou realizar um processo de descentralização e democratização na prática sindical, buscando a criação de comissões, coletivos e secretarias específicas. O debate em torno da construção de uma política de formação referencia-se nos ciclos de capacitação oferecidas pela CONTAG, que buscam realizar um processo de sensibilização e reflexão e instrumentalização com a promoção de mudanças na prática cotidiana dos trabalhadores a partir de alguns princípios pedagógicos: análise de fatos a partir da perspectiva de movimento; compreensão da formação como início e não fim em si mesma; formação como espaço específico articulado com outros espaços; ação sindical como ação formativa; não neutralidade; ação transformadora; reelaboração da ação e organização sindical; visão sistêmica e continuada; papel central na construção de conteúdos, metodologias e estratégias que orientam a prática.

O ponto de partida da estratégia político-pedagógica da política de formação é continuado no Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário – PADRSS. O público-alvo para as ações de formação é o público militante da base sindical local. Tendo como referência a luta de classe referenciando a ação política, surgiram novos eixos orientadores para a prática de formação: desenvolvimento local sustentável, organização sindical, gestão e autossustentação financeira e temas transversais como gênero, raça, etnia, geração, meio ambiente e educação do campo.

Por último, os anais informavam que os participantes desse congresso realizaram uma avaliação positiva da política de formação do MSTTR e apontam como prioridade para as futuras ações desenvolvidas a partir de 2005 a formação na perspectiva da agricultura familiar e com os assalariados e assalariadas rurais.

Como proposta para ser desenvolvida através da política de formação foram deliberados vários itens nos congressos de 2005: realizar uma pesquisa para identificar as principais atividades desenvolvidas (quem são, quantos são e onde estão organizados os trabalhadores e trabalhadoras rurais do movimento sindical); formular estratégia pedagógica, buscando integrar os temas da formação política e sindical, qualificação profissional, desenvolvimento local e a educação do campo; discutir a autossustentação financeira do MSTTR em todas as atividades de formação; continuar a discussão a respeito do orçamento e planejamento participativo; articular, animar e subsidiar a rede de formação de formadores do movimento sindical; buscar recursos para práticas de formação em política e qualificação profissional; lutar por no mínimo 60% dos recursos do SENAR para formação política e qualificação profissional para o movimento sindical; desenvolver ações sobre organização da produção, envolvendo temas como o meio ambiente, e com a participação das mulheres e jovens; firmar novas parcerias com instituições que discutam e se comprometam com a questão do desenvolvimento territorial sustentável; intensificar os debates a respeito do PADRSS; retomar o projeto de lei que trata da gestão de recursos do SENAR; debater a participação do MSTTR na gestão e no controle dos recursos e que os recursos públicos sejam divididos entre CONTAG e CNA; estender os espaços formativos, como cursos de capacitação a municípios que possuem essas demandas; criar uma rede de formação de formadores; inserir formação político-sindical e cooperativismo no currículo das escolas públicas; desenvolver projetos de inclusão digital; elaborar uma nova cartilha do PADRSS para os trabalhadores rurais; construir metodologia para programas de formação à distância; elaborar instrumentos de monitoramento e avaliação das atividades formativas; promover seminários sobre segurança alimentar e nutricional; e participar dos espaços de discussão nas três esferas de governo.

Como se vê na organização dos anais dos congressos, os espaços temáticos educação e formação são distinguidos, contudo não estão desconexos. A função do que se entendia como formação compreendia a um conjunto de ações de capacitação e atualização de lideranças. Já educação (do rural para do campo) foi caracterizada como uma luta voltada para conquista de direitos, cujos resultados, diretos e indiretos, serviriam para o próprio empoderamento mobilizatório do movimento sindical.

Do histórico apresentado pode-se dizer que o movimento sindical vem desenvolvendo ações na temática da educação e formação desde a sua fundação no Rio de Janeiro, em 1963. Contudo, uma ação mais profunda na temática da educação do

campo como política pública se deu apenas a partir de 2004. É desse período em diante que começam as primeiras capacitações da federação para professores e lideranças das áreas rurais do Rio de Janeiro. Acredita-se que esses novos espaços aproximam, para o movimento sindical, os espaços de formação dos espaços de educação, ou o inverso, a educação dos espaços de formação. Isso ficará evidente nas análises sobre os três encontros apresentadas no capítulo que segue.

## **4. CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

### **4.1. Curso 1: aproximando professores e lideranças**

#### **4.1.1 . Objetivos e participantes**

Neste momento é apresentada a descrição da dinâmica e do funcionamento do que foi denominado **Curso de Capacitação de Professores que atuam nas Escolas do Campo**, realizado na cidade de Conceição de Macabu – RJ, em 2006. Dentro do cotidiano do movimento sindical esse evento é sempre identificado como “Encontro com as professoras em Macabu”. Esse encontro foi a primeira aproximação e participação do pesquisador desta dissertação com as ações sindicais de formação por uma educação do campo no Rio de Janeiro.<sup>9</sup>

De acordo com o relatório desse curso, um dos seus objetivos foi “promover a inserção e participação do MSTTRs no debate sobre a educação do campo no Estado do Rio de Janeiro” (FETAG, 2006: 2). Afirmava ainda que ações como essas no Rio de Janeiro ainda eram “incipientes”, pois permaneciam “limitadas apenas a espaços da extensão universitária e não atuando em espaços mais profundos” (FETAG, 2006: 2), por exemplo na formação de professores, ou procurando acalentar uma discussão e mobilização mais acentuada a respeito da problemática das escolas rurais e da educação do campo.

A Universidade é mencionada naquele relatório por ser a responsável pela sistematização do relatório da capacitação e da organização do curso ser uma professora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ.

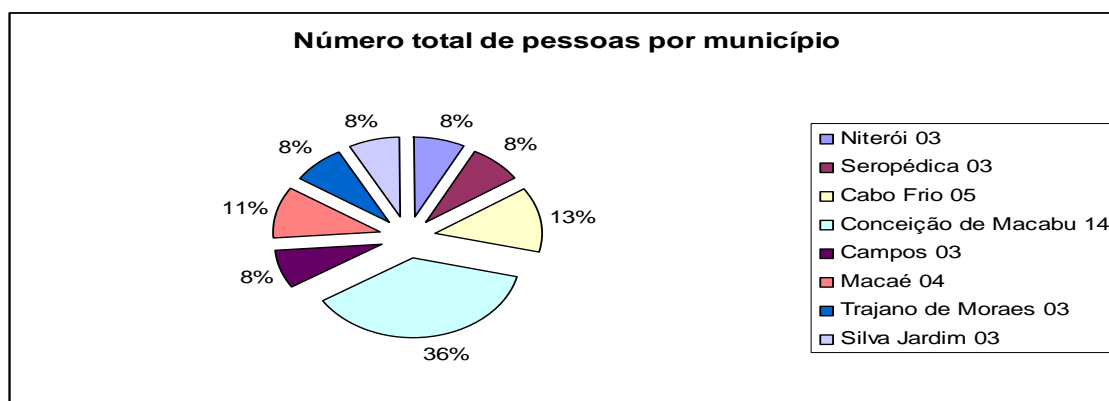
---

<sup>9</sup> É bom esclarecer que já haviam acontecidos outros dois encontros, um em 2004 e outro em 2005, dos quais participaram lideranças e profissionais da educação. Contudo, não foi possível ter acesso a registros para sua análise.

No relatório é registrado que faltava um aprofundamento da temática da educação do campo no interior dos processos escolares de formação de professores e sugere, inclusive, que a discussão passasse a fazer parte do cotidiano dos estudantes, quando ainda estivessem na universidade ou no ensino médio. Ainda segundo o relatório desse evento, as diretrizes operacionais da educação do campo são pouco difundidas no estado e conseqüentemente nem são discutidas nas universidades. A iniciativa do evento, que envolvia CONTAG, FETAG, Sindicatos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, em parceria com o Ministério da Educação através do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, estaria buscando sanar esse hiato na formação continuada dos professores, a partir das necessidades dos povos do campo (FETAG, 2006).

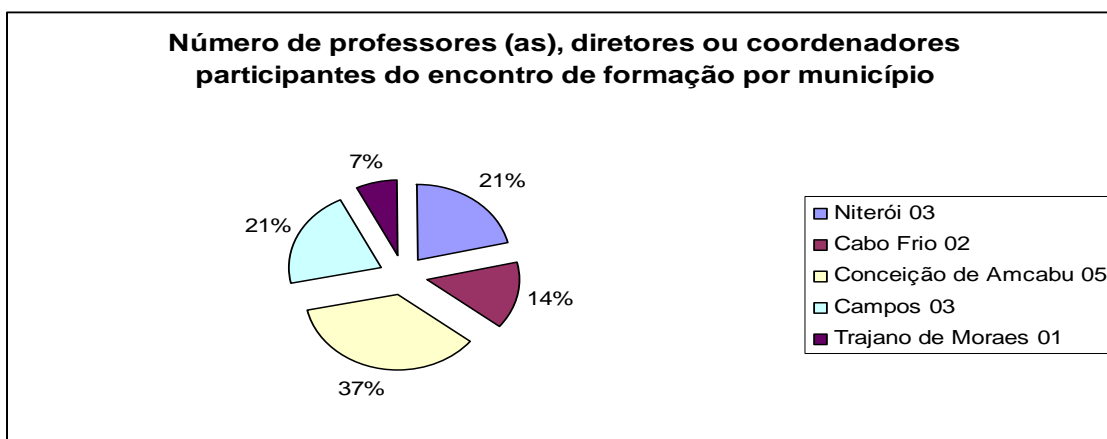
Como estratégia metodológica para esse curso, foram planejadas dinâmicas que priorizaram e visavam potencializar a participação efetiva dos envolvidos. Essas construções coletivas buscaram potencializar a reflexão a respeito de tema “educação para todos”.

Nesse encontro estiveram presentes oito municípios, contando com o envolvimento de 41 pessoas entre lideranças, professores e até estudantes de escolas da região envolvida, devendo-se destacar que oito desses estavam envolvidos com a organização. Nesse momento faz-se necessário conhecer um pouco mais a respeito das pessoas que estiveram presentes nesse curso.



Fonte: Anexo do relatório – curso 1, de 2006.  
 Figura 5– Número total de pessoas participantes por município.

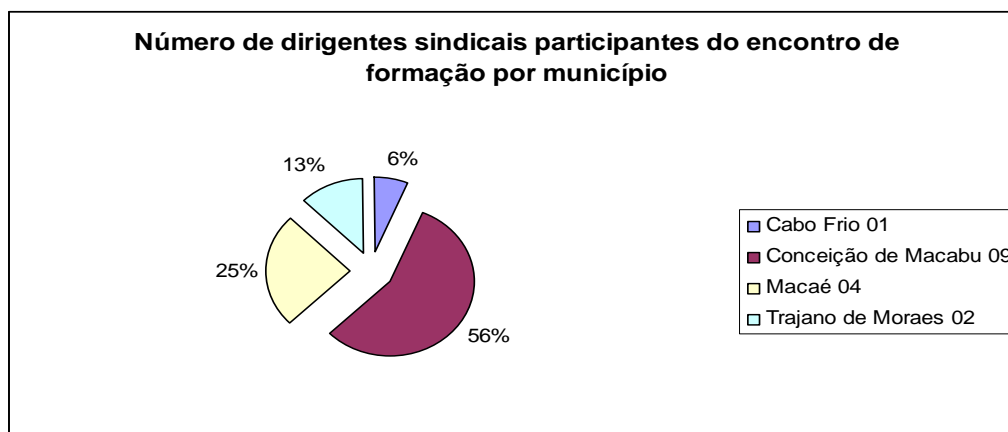
A partir dessa figura pode-se perceber que a maioria das pessoas participantes do encontro era proveniente do município de Conceição de Macabu, o que demonstra o tipo de mobilização dos atores locais.



Fonte: Anexo do relatório – curso 1, de 2006

Figura 6– Número de profissionais da educação participantes do encontro de formação por município de origem.

Como na figura anterior, o maior número de profissionais da educação é proveniente do município onde aconteceu a formação (5). Nota-se que das 41 pessoas envolvidas no encontro, apenas 14 eram professores, 16 eram dirigentes sindicais e 8 eram o grupo de monitores de apoio. Isso permite inferir que mesmo tendo definido o público-alvo como sendo “professores” esse curso pode ter sido mais importante para o movimento sindical que para as escolas.



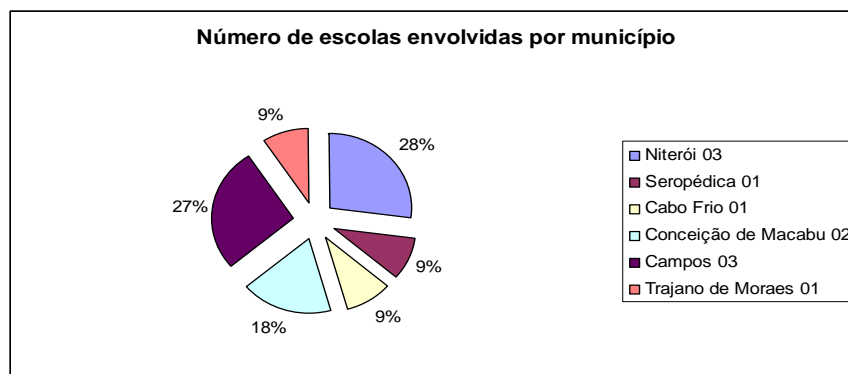
Fonte: Anexo do relatório – curso 1, de 2006

Figura 7– Número de dirigentes sindicais participantes do encontro de formação de 2006, por município de origem.

Assim, o número de professores provenientes da cidade onde se realizou o encontro foi maior, bem como o número de lideranças.

No encontro também estiveram presentes alguns estudantes que tinham algum envolvimento com o movimento sindical e a educação do campo no Estado.

Participaram dois estudantes da Escola Agrícola Nilo Batista de Cabo Frio; três de Seropédica, que faziam o curso de Especialização em Educação do Campo e Agricultura Familiar e Camponesa (dentre eles o autor dessa dissertação); e um estudante do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense.



Fonte: Anexo do relatório – curso 1, de 2006.

Figura 8 – Número escolas envolvidas no encontro de 2006, por município de origem.

Com certeza o número de escolas envolvidas no curso foi pequeno diante do número de escolas existentes nessa região. Esse pouco envolvimento das escolas no encontro foi destacado no relatório, justificado pelo fato de a educação do campo não fazer parte do currículo cotidiano da formação de professores, por isso há dificuldade de inclusão do tema nas escolas.

#### 4.1.2. Descrição e análise da dinâmica do curso 1

**Quadro 2 – Cronograma do curso 1 - 2006**

Cronograma das atividades do curso de capacitação de professores que atuam nas escolas do campo. Convênio MEC – FNDE – CONTAG		
DIA	TEMÁTICA	ATIVIDADES
1º	Inscrição Abertura política	Fala sobre o projeto
	Manhã: Projeto de Capacitação  Tarde: contextualização histórica do PADRSS Noite: atividades culturais	Dinâmica de acolhimento Apresentação do objetivo do projeto <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos</li> <li>• Proposta</li> <li>• Paralelo entre a história do desenvolvimento do território e o movimento social e sindical</li> </ul>
2º	Manhã: Os sujeitos professores e a educação do campo	Dinâmica de Acolhimento <ul style="list-style-type: none"> <li>• Memória e narrativa dos professores</li> <li>• História de vida</li> </ul>
	Tarde: educação e desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica</li> <li>• Educação do campo</li> <li>• Diretrizes</li> <li>• Experiências</li> </ul>
	Noite: Sociodrama	
3º	Manhã: Construção de conhecimento e proposta metodológica	A pesquisa como processo de construção do conhecimento
	Tarde: Continuação	
	Noite: intercâmbio cultural	
4º	Manhã: Produção de material didático	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica</li> <li>• A escola e a realidade local na produção do conhecimento</li> <li>• Socialização da produção dos grupos</li> </ul>
	Tarde: Continuação	
	Noite: Livre	
5º	Manhã: Encaminhamentos	As demandas que surgiram do processo de capacitação
	Tarde: Encerramento	Avaliação

Fonte: Verso do certificado de participação, curso 1 de 2006

No primeiro dia, às 11 horas da manhã, foi feito o que é considerado o espaço de “abertura política” e que consiste na montagem de uma mesa com as lideranças da FETAG, (o presidente e vice-presidente da FETAG), representantes de secretarias de educação; representantes das prefeituras e do governo do estado e o delegado regional do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Nesse momento aconteceram saudações iniciais e uma pequena contextualização do movimento sindical promovida pelas lideranças. Os representantes de instituições governamentais aproveitaram a oportunidade para apresentar as suas realidades e o trabalho desenvolvido em suas regiões.

Depois dos discursos de abertura do curso foi realizada uma dinâmica para identificar expectativas dos participantes a respeito do encontro. Essa dinâmica teve como instrumentos bolas de aniversário. Cada participante enchia uma bola e escrevia em um papel a sua expectativa a respeito do encontro. Depois de cheias e devidamente

amarradas com o papel dentro, cada um jogava a bola pra cima e ficava com ela no ar até a monitora dar o sinal para estourá-las. Assim, o participante pegava a bola de outra pessoa. Depois os participantes sentavam, liam e comentavam o que estava escrito no minicartaz do seu colega. O quadro a seguir registra as expressões originais.

**Quadro 3 - Expectativa dos participantes. curso 1**

Troca	Conhecimento	Incentivo
força	espero uma boa técnica de ensino e desenvolvimento rural	
aprendizado	mudança	esperança
integração	articulação da região	socializar
transformação	esperança	Que todos Gostem
Como estudante de Licenciatura em Ciências Sociais (UFF), espero aprender saber, fazendo, com as companheiras e companheiros sobre a educação em escolas agrícolas do estado do Rio de Janeiro		
Espero que seja bom o curso para todos e que com certeza todos levem a sério.		
União	Troca de experiência	Aprender é melhor que ensinar,
pensar o que se estuda na escola rural		
Espero que levem a sério o curso e que as pessoas progredam e tenha progresso		

Fonte: FETAG (2006).

Depois dessa dinâmica, o vice-presidente da FETAG conduziu a discussão, proferindo uma palestra sobre a questão da terra, da educação e do movimento sindical no Rio de Janeiro. No relatório ficaram registrados os pontos dessa análise, cujos debates duraram até as 17 horas.

Historicamente 80% da população brasileira vivia e trabalhava no campo. Nos tempos atuais, apenas cerca de 20% da população reside e trabalha no campo; projeto de sociedade que privilegia o urbano como local de desenvolvimento, o moderno etc., disseminando o discurso de que qualidade de vida só há na cidade; década de 1980/1990 → continuidade do êxodo rural para os centros urbanos; ocupação das periferias; três motivos que continuam a motivar o êxodo rural: condições do sistema viário – estradas esburacadas, sem asfalto e intrafegáveis em época de chuva – faltam luz e educação de qualidade; pensar a educação coletivamente: traçar planos, enfrentar os desafios, Políticas Públicas voltadas para a qualidade de vida no campo; ir para uma escola do campo: castigo para professores; identidade do professor para a realidade que atua → formar pessoas do campo para serem professores: formar no próprio campo, junto à comunidade. Concurso público específico. → fortalecer e/ou resgatar as Instituições que já desenvolveram experiências na área; capacitação de professores comprometidos com a educação do campo; convênios, parcerias entre as secretarias, por exemplo: Secretaria Estadual de Educação e Secretaria de Agricultura, etc (FETAG, 2006: 3 - 4).

No segundo dia realizou-se, entorno das 8 horas, uma nova apresentação dos participantes, pois muitos chegaram atrasados no dia anterior. Uma dinâmica própria visou ajudar na memorização dos nomes. O primeiro falava o seu nome e o segundo

falava o nome da pessoa que tinha se apresentado anteriormente e em seguida falava o próprio nome. Como o próprio nome era o último a ser apresentado, a pessoa tinha que falar o nome de todos os outros participantes. As atrapalhadas criaram um clima descontraído, que facilitou a interação dos participantes.

Na sequência foi entregue o material aos participantes, que consistia de uma pasta azul com caneta, folhas para anotações e um caderno de textos pedagógicos produzido pela CONTAG. Nessa pasta tinha também uma cartilha organizada pelo movimento sindical, que explicava de forma detalhada, didática e contextualizada as diretrizes operacionais para educação do campo, cujo título era Educação do Campo – Diretrizes Operacionais. Além dessa, tinha uma terceira cartilha, também com o título: Educação do campo, semeando sonhos... cultivando direitos.

Depois da entrega do material didático, foram realizadas a apresentação e a socialização da programação do curso, a fim de promover o debate e alguns ajustes às necessidades dos participantes. Terminada essa discussão, a professora da UERJ fez um resgate do dia anterior, inclusive o histórico que havia sido conduzido pela liderança da federação dos trabalhadores. O restante do dia foi conduzido com atividades entorno da temática Educação e Desenvolvimento.

Inicialmente foi realizado o questionamento sobre: “qual a educação do campo que queremos?” As respostas foram construídas por meio de uma dinâmica em pequenos grupos. Cada um escreveu a respeito da educação que ele desejava e depois apresentou em seu grupo, quando foram registradas em minicartazes. À medida que as tarjetas eram pregadas as pessoas iam explicando o que queriam dizer. Em seguida, cada grupo apresentou seus cartazes em plenária, com um desenho que representasse a resposta para pergunta realizada.

#### **Quadro 4 - Qual educação que queremos. Curso 1**

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Desenvolvimento para todos</li><li>2. Voltar</li><li>3. Qualidade de vida para todos</li><li>4. Escola no campo com educação digna – não vazia ou fechada</li><li>5. Integração</li><li>6. Educação em todos os níveis – tecnologia, meio ambiente e social</li><li>7. Valorizar</li><li>8. Desenvolvimento rural e social, desenvolv. econômico, desenvolvimento na educação do campo.</li><li>9. Crescimento econômico, legislação (tributária, trabalhista e previdenciária), educação de qualidade.</li><li>10. Desenvolvimento # crescimento econômico; desenvolvimento rural sustentável</li><li>11. Crescimento coletivo e equilibrado</li><li>12. Vida assim não!</li><li>13. Momento – evoluir na educação do campo</li><li>14. Participação</li><li>15. Desenvolvimento rural – a nova era e Desenvolvimento do campo</li></ol> |
|--|

Fonte: FETAG (2006).

À tarde as pessoas estavam com muito sono e ainda chovia fortemente. No entanto, os trabalhos tiveram prosseguimento, mas foram iniciados com uma dinâmica para despertá-los. Uma dirigente sindical fez a chamada salada de frutas. Ela falou o nome de uma fruta diferente no ouvido de cada pessoa, colocando-as sentadas em círculo. Depois, quando ela falasse o nome de uma fruta, as pessoas daquela fruta levantariam e trocariam de lugar umas com as outras. Quando ela falava “salada mista”, todos trocariam de lugar. A cada chamada de fruta, a monitora da dinâmica retirava uma cadeira, com isso foram ficando pessoas de fora. A dinâmica propiciou momentos de risos, agitação e diversão, já que estavam todos sonolentos e iriam ler e discutir um texto sobre educação e desenvolvimento.

O texto orientado foi o da professora Maria do Socorro Silva - Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da História. Os participantes (lideranças e profissionais da educação) foram divididos em quatro grupos menores, de forma aleatória, e o texto também foi dividido em quatro partes. A monitora informou que deveriam ler a parte indicada do texto e realizar uma relação entre o lido e o seu cotidiano de vida, suas histórias de vida, os espaços sociais e o mundo do trabalho. Depois dessa discussão deveriam realizar uma sistematização e apresentar em plenária. A monitora distribuiu pranchetas com cores específicas para cada grupo, onde deveriam organizar o material a ser debatido.

Para sistematizar como se deu a discussão entre os participantes foi proposto que, ao ser apresentado um fragmento do texto debatido pelo grupo, fosse feita uma análise pelas lideranças e pelos “professores”.

A primeira parte do texto foi trabalhada à tarde. O conteúdo trazia uma breve análise da relação entre o desenvolvimento no Brasil e a educação rural, ou seja, como a educação rural foi tratada ao longo dos projetos de desenvolvimento implantados no Brasil. Nesse momento foram destacados vários temas: as marcas da colonização do Brasil, o escravismo, sistema latifundiário e a produção extrativista agrícola voltada para exportação. Além disso, foram destacadas as características dos modelos de escola rural, a **urbanocêntrica**, com conteúdos e práticas voltadas para o mundo da cidade e o meio industrializado; a **sociocêntrica**, destinada a um determinado grupo social, sem levar em consideração a diversidade de sujeitos sociais existentes no campo e na cidade; e por último a **etnocêntrica**, voltada para uma forma específica de vida e hegemônica,

na qual os valores das sociedades camponesas são considerados atrasados e conservadores, criando estereótipos para os povos do campo.

A partir da discussão desse texto, o grupo apresentou a seguinte síntese motivada por algumas perguntas do próprio texto, como: Qual o papel da educação na construção de um projeto de desenvolvimento nacional que faça surgir a plena cidadania? As respostas registradas no relatório foram:

- Formação de profissionais comprometidos com a causa.
- Criação de uma LDB para as escolas do campo.

Outra pergunta colocada aos participantes foi: qual papel as escolas do campo devem assumir, a fim de incentivar a construção de iniciativas que reduzam os problemas agravantes na sociedade brasileira?

- Qualificação e participação dos trabalhadores do campo de acordo com a realidade local.
- Educação de Jovens e Adultos –EJA.
- Levar a escola até a comunidade: uma escola que esteja comprometida com os interesses da comunidade.

Uma terceira pergunta foi colocada para orientação do debate: quais políticas públicas, concepções e princípios pedagógicos são necessários para se construir a identidade de uma escola do campo? A resposta foi a solitária frase que realçava apenas o protagonismo do trabalhador rural e não dos “professores” nesta empreitada:

- Despertar no trabalhador rural sua importância na sociedade.

Ao segundo grupo foi destinada a segunda parte do texto, que começa com uma pergunta: Qual desenvolvimento? O texto informava que a ideia de desenvolvimento parte dos Estados Unidos, a fim de modernizar as sociedades tidas como atrasadas. Com isso a partir das décadas de 1950 e 1960 surgiu um discurso urbanizador, enfatizando a fusão do urbano com o rural com a promessa de que o processo de industrialização faria desaparecer a sociedade rural. O processo de industrialização da agricultura, com grande incentivo ao consumo de maquinários e adubos químicos, integrava o campo ao processo de industrialização do País.

Partindo do questionamento de qual desenvolvimento, o grupo apresentou esta sistematização das discussões realizadas, em grupo, com as seguintes respostas:

- Linha do tempo 1940 – 1964: Industrialização. Após o golpe militar: Revolução Verde.
- Diferentes culturas de exportação – enfoque agronegócio.

- Não houve desenvolvimento do homem do campo; o modelo piorou as condições deste produtor.
- Faltou incentivo do governo para o pequeno produtor ≠ dos grandes produtores.
- Desenvolvimento mascarado: o pacote tecnológico para o EUA não se aplica ao Brasil.

O terceiro grupo discutiu outra parte do texto que tratava do processo de industrialização da agricultura (fornecedora de matéria-prima para a indústria, de mão-de-obra barata ou como consumidora dos produtos industriais), e como isso gerou os problemas ambientais no campo e na cidade, como chuva ácida, aquecimento atmosférico, assoreamento de cursos d'água, dentre outros. A partir desses problemas surge a necessidade de uma nova forma de desenvolvimento, com padrões mais equitativos, novas relações entre economia e natureza e o estabelecimento de micro poderes e instâncias de gestão compartilhada. Além disso, preconiza-se atualmente a perspectiva do desenvolvimento territorial, extrapolando as veias do município e não sendo tão amplo como o território de todo o Estado. O território passa a ser a unidade que melhor dimensiona os laços de proximidade entre pessoas, grupos sociais e instituições que podem ser mobilizadas e convertidas em um trunfo crucial para o estabelecimento de iniciativas voltadas para o desenvolvimento, como dizia o texto de (SILVA, 2006).

Esse grupo respondeu a questão sobre o que seria desenvolvimento territorial. Na região onde se realizou este curso, a ideia de território estava em pauta, mas ainda dava seus primeiros passos. Assim, o grupo concluiu:

- Rural não se resume ao agrícola.
- Escala municipal e estadual inadequadas.
- Descentralização das políticas públicas.
- Território melhor dimensiona os laços de proximidade entre pessoas, grupos sociais.

O quarto grupo ficou com a parte final do texto, que tem como subtítulo a questão: Qual a educação do campo? O texto mostra que é aquela ação educativa realizada junto aos povos do campo, estando nesse meio os povos da floresta, ribeirinhos, assentados, acampados, etc. Essa educação tem por base o modo de vida dessas pessoas, ou seja, o modo de sentir, agir e sua relação com a terra. A autora mostra ainda que a educação do campo não se resume à educação formal, mas é expandida no espaço da educação não formal, como por exemplo, nos sindicatos, movimentos sociais, ONGs, Igrejas, etc.

Na discussão desse grupo, além da sistematização do texto, os componentes do grupo resolveram fazer alguns questionamentos, na forma de perguntas, a fim de serem discutidas com a plenária. Assim, os questionamentos foram postos como desafios:

- Qual o papel da família na educação?
- Quais os limites?
- Como educar, se o professor não tem mais autoridade?
- Onde está a verdadeira educação?
- Política imposta→ vivemos uma ditadura camuflada. Cadê a liberdade?

O terceiro dia teve início com a memória do dia anterior, a partir de uma dinâmica proposta pela monitora. Esta consistia em escrever uma palavra em uma tarjeta e que lembrasse o debate realizado no dia anterior. Depois que cada um a escreveu, pediu-se para que os participantes listassem artigos e verbos de ligação que eles conheçam. Os verbos e artigos serviriam para montar frases com essas palavras. Depois, em plenária foram montadas frases com essas palavras, com os verbos de ligação e com os artigos listados coletivamente pelo grupo. Antes de iniciar a confecção das frases, os verbos e os artigos foram listados e disponibilizados de forma escrita em um quadro-negro, a fim de disponibilizar a sua utilização por todos.

Antes da apresentação das frases construídas, pediu-se para que três integrantes de um acampamento contassem sua experiência de luta pela terra, já que a fazenda onde residiam estava sendo disputada há seis anos e que há dois estavam em um acampamento organizado pela FETAG. Este foi um momento enriquecedor e emocionante, pois o mundo vivido por esses trabalhadores rurais era desconhecido dos profissionais da educação presentes.

Depois dessa partilha de experiências foram apresentadas as frases montadas pelos grupos:

- Para continuar na escola é preciso saber se dedicar a educação.
- O conhecimento, o aprendizado, continuará a recuperar a mudança.
- Questionamento: educação universal, aprendizado e educação do campo são direitos garantidos para todos?
- O trabalho em grupo está nos ajudando a compreender o desenvolvimento educacional, a evolução rural e futuras condições para permanecer a educação no campo.

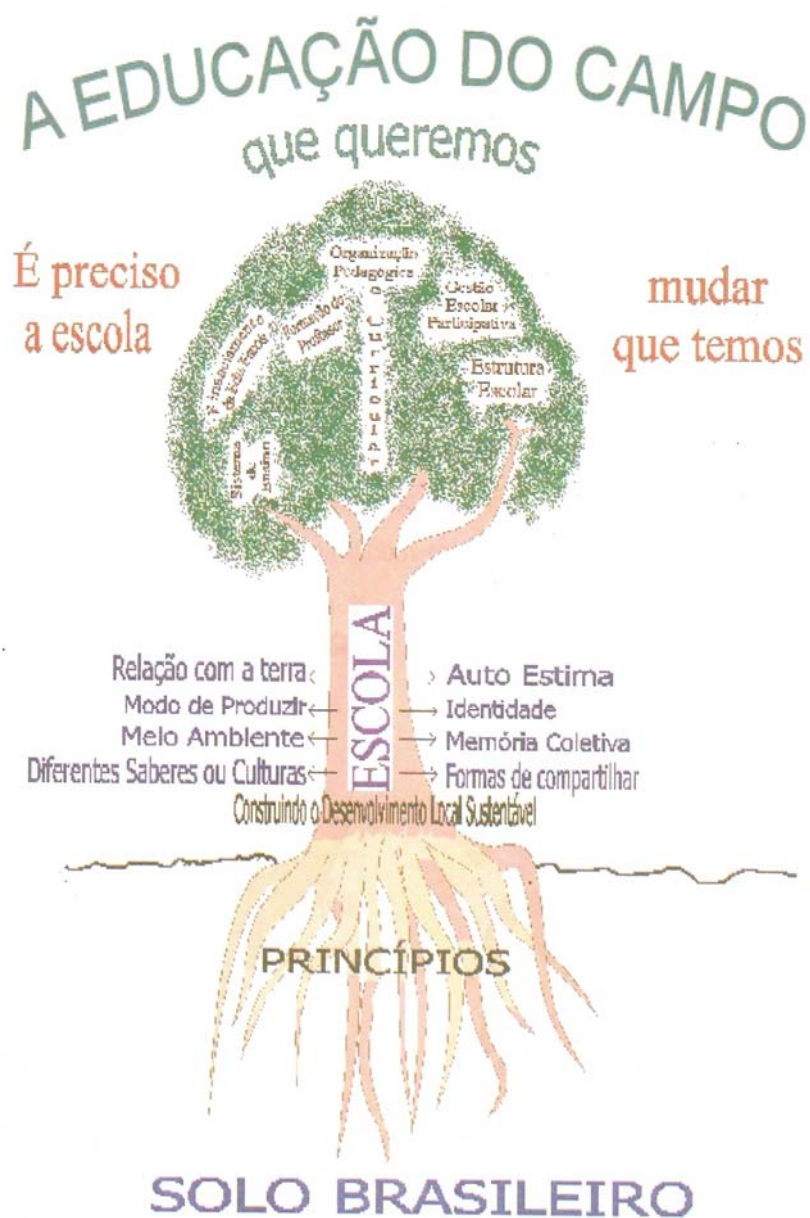
Essas atividades foram realizadas na parte da manhã. À tarde, novamente uma dinâmica para despertar. A conhecida dinâmica da dança das cadeiras recebeu outra conotação: todos deveriam dançar no entorno das cadeiras, e quando ocorresse a retirada de uma dessas todos deveriam sentar, ou seja, o grupo tinha que se organizar

para não deixar ninguém de fora. Diferencia assim da dinâmica tradicional, onde é retirada uma cadeira e conseqüentemente um é excluído, ou seja, mesmo com condições adversas, o grupo deve continuar unido e encontrar lugar para todos.

Em seguida, novamente os participantes foram divididos em quatro grupos, com tarefas específicas para cada um. Todos tinham que ler e debater um texto como fundamento para atividade da tarde. O texto lido foi Educação e Direito: diversidade e igualdade no campo, de Edla Soares. Este texto estava em uma das cartilhas entregue aos participantes do encontro. Além do texto, todos tinham que debater as raízes que dão sustento à educação do campo. No texto tinha uma figura que mostrava quais seriam as bases da educação do campo.

## 2.4. As raízes que dão sustentação à escola do campo: nossos princípios

Os princípios que norteiam a concepção e prática da educação nas escolas do campo são como as raízes que dão sustentação a uma árvore.



Fonte: Cartilha da CONTAG

Figura 9 – Figura construída pelos trabalhadores rurais a respeito da educação que desejavam.

Depois dessa tarefa ter sido distribuída para todos os grupos, realizou-se uma tarefa específica por cada um. Foi pedido para que lessem partes da cartilha **Semeando sonhos, cultivando direitos**, organizada pela Contag.

O grupo 1 deveria ler a parte da cartilha que falava sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os planos estaduais e municipais de educação.

O grupo 2 debateu os elementos essenciais das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, mais especificamente a proposta pedagógica e a organização curricular.

O grupo 3 discutiu a respeito da responsabilidade do poder público, da normatização das diretrizes e da organização e estrutura curricular.

O grupo 4 discutiu a gestão escolar, administração e finanças; a formação do professorado rural; e o financiamento da educação.

No debate em plenária houve a valorosa contribuição dos professores da Escola Agrícola Nilo Batista, da cidade de Cabo Frio, escola visitada pelo pesquisador no momento das entrevistas. Na oportunidade o professor Pedro Paulo pôde partilhar a sua experiência, tanto como professor desta escola, quanto como ex-aluno e professor de uma escola que trabalha com a Pedagogia da Alternância. Além deste professor estiveram presentes dois alunos da escola, pois ambos participaram da mobilização para conseguir colocar o ensino médio nessa instituição. Eles residem dentro de um assentamento de reforma agrária em Cabo Frio. Em outra parte deste trabalho será comentado um pouco mais a respeito deste assentamento e destes estudantes.

Nesse dia houve, no início da noite, uma confraternização organizada pelas lideranças locais, proporcionando maior entrosamento entre os participantes.

No quarto dia de encontro, na parte da manhã, foi assistido a um filme chinês que mostra a história de uma adolescente que foi convidada a ser professora em uma escola do interior da China, sem ter nenhuma preparação. Esta aluna tinha o equivalente ao primeiro segmento do ensino fundamental e em torno de 13 anos.

Ainda na parte da manhã fragmentou-se um texto de Paulo Freire contido no livro “A importância do ato de ler”. O foco das análises da educação do campo, agora, foi de natureza metodológica. Assim, frases aleatórias foram entregues aos participantes para que eles pudessem montar um texto com sentido. Em seguida foram discutidas as três montagens, inclusive a versão do Paulo Freire. Depois do texto, os participantes puderam assistir a um filme sobre a biografia deste autor. O texto trabalhado segue transcrito.

## O ato de estudar

Tinha chovido muito toda a noite. Havia enormes poças de água nas partes mais baixas do terreno. Em certos lugares, a terra, de tão molhada, tinha virado lama. Às vezes, os pés escorregavam nela. Às vezes, mais do que escorregar, os pés se atolavam na lama até acima dos tornozelos. Era difícil andar. Pedro e Antônio estavam transportando numa camioneta cestos cheios de cacau para o sítio onde deveriam secar. Em certa altura perceberam que a camioneta não atravessaria o atoleiro que tinha pela frente. Pararam, desceram da camioneta. Olharam o atoleiro, que era um problema para eles. Atravessaram os dois metros de lama, defendidos por suas botas de cano longo. Sentiram a espessura do lamaçal. Pensaram. Discutiram como resolver o problema. Depois, com ajuda de algumas pedras e de galhos secos de árvores, deram ao terreno a consistência mínima para que as rodas da camioneta passassem sem se atolar. Pedro e Antônio estudaram. Procuraram compreender o problema que tinham a resolver e, em seguida, encontraram uma resposta precisa. Não se estuda apenas na escola. Pedro e Antônio estudaram enquanto trabalhavam. Estudar é assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema (FREIRE, 2006: 56-7).

À tarde foi realizado um Círculo de Leitura com o texto: **O papel da curiosidade e da pergunta na construção do conhecimento**, de Abidalaziz de Moura. Na oportunidade foi possível debater e conhecer a experiência do PEADS - Programa Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável. Uma experiência desenvolvida em Pernambuco, por uma organização não governamental chamada SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa. Nesse programa, os professores partem de um diagnóstico da comunidade onde trabalham. A partir destes dados coletados junto com os alunos, o conhecimento e os valores são construídos e trabalhados em sala de aula.

Terminada a socialização dessa experiência foi mencionado o documento final da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Com uma leitura coletiva desse documento, as atividades do dia foram concluídas.

O último dia de encontro, a exemplo de como acontecem nos encontros do movimento sindical, foi dedicado à elaboração de propostas a serem trabalhadas e colocadas em prática a partir das discussões realizadas durante a formação. Como proposta final do encontro foi deliberada a constituição de uma comissão que iria responsabilizar-se pela construção de um Fórum. Este seria constituído por diferentes sujeitos que estivessem dispostos a discutir e entrar no trabalho de mobilização por uma educação do campo. Esta comissão elaborou uma carta, a fim de enviá-la para diversas organizações. Nesse dia ficou marcada uma reunião, que deveria acontecer na sede da federação, na cidade de Niterói.

Dessas deliberações, aconteceram mais duas ou três reuniões na sede da FETAG. O trabalho não teve continuidade, pois os outros movimentos e organizações a

serem envolvidos, como uma organização não governamental e o sindicato dos professores do Rio de Janeiro, não deram dado prosseguimento à discussão. A mobilização da FETAG, contudo, teve prosseguimento. No ano seguinte aconteceram mais duas formações com a temática da educação do campo, como serão apresentadas nas descrições que seguem.

A monitora que elaborou o relatório do encontro de 2006 afirmou que o curso/encontro teve como marca a heterogeneidade, tanto de pessoas que atuam em diferentes espaços, como de professores [profissionais da educação] e trabalhadores rurais. O relatório enfatiza, ainda, a diferença de escolaridade formal existente entre os participantes, o que pode ter limitado as formalizações de aprofundamento, por um lado, mas por outro enriqueceu a formação propiciada com ricos depoimentos de vida.

## **4.2 Curso 2: ampliando a sensibilização de lideranças**

### **4.2.1. Objetivos e participantes**

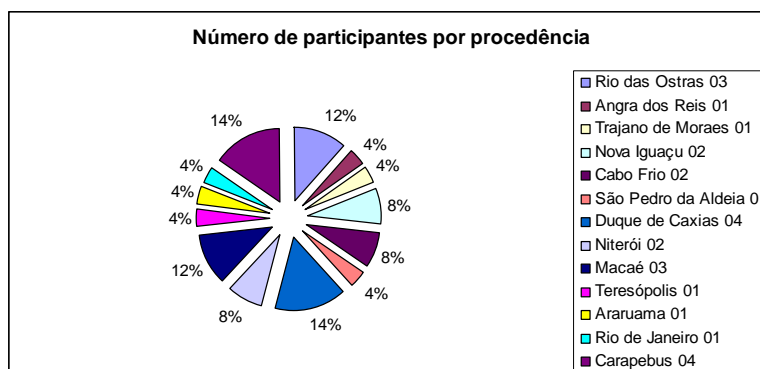
Esse curso teve duração de três dias (de 30/04 a 1/05 de 2007) e foi realizado em Niterói, na sede da FETAG. Denominou-se “Curso de Capacitação de Lideranças e Dirigentes em Desenvolvimento Territorial com ênfase na Educação do Campo”. Seu objetivo foi justificado nos seguintes termos: “fortalecer um embrionário movimento de luta pela Educação do Campo” (FETAG, 2007: 2). Assim, é possível compreender porque ele buscou “promover a formação em desenvolvimento territorial e a discussão, mobilização e sensibilização dos dirigentes do movimento sindical a respeito da educação em suas áreas de assentamento, acampamento e de agricultura familiar” (*Idem*).

A Secretária Estadual de Mulheres da Federação, a Secretária Geral da FETAG e a professora do UERJ foram as responsáveis pelo planejamento do curso. Essas lideranças estão envolvidas na mobilização estadual entorno do tema e atuaram, ativamente na organização e condução do curso.

Os dados sobre os participantes foram retirados do relatório do curso. De acordo com a sistematização, preencheram as fichas de inscrição 27 participantes, sendo 12 mulheres e 16 homens. Quanto à idade das lideranças, oito tinham até 40 anos, e o restante estava acima desta faixa. Alguns participantes não responderam a esta informação. Esse dado evidencia a questão da juventude nesse movimento, pois é um aspecto preocupante, uma vez que influi negativamente em sua continuidade. A pouca presença da juventude nos eventos de formação de lideranças seria um ponto negativo na força de mobilização sindical dos trabalhadores (as) rurais em um estado intensamente urbanizado, como é o Rio de Janeiro.

Os dados permitem dizer que havia uma diferença entre a escolaridade masculina e feminina, devendo ser ressaltado que os homens possuem maior nível de escolaridade do que as mulheres. O número de homens com o ensino fundamental incompleto foi três; enquanto o de mulheres quatro. Para o ensino fundamental completo foram computados três mulheres e três homens. Para o ensino médio incompleto, quatro homens e nenhuma mulher, e para o ensino médio completo, quatro

homens e duas mulheres. No ensino superior incompleto, uma mulher e um homem e no ensino superior completo, um homem e nenhuma mulher.



Fonte: Relatórios da FETAG  
 Figura 10 – Número de participantes, por município de origem.

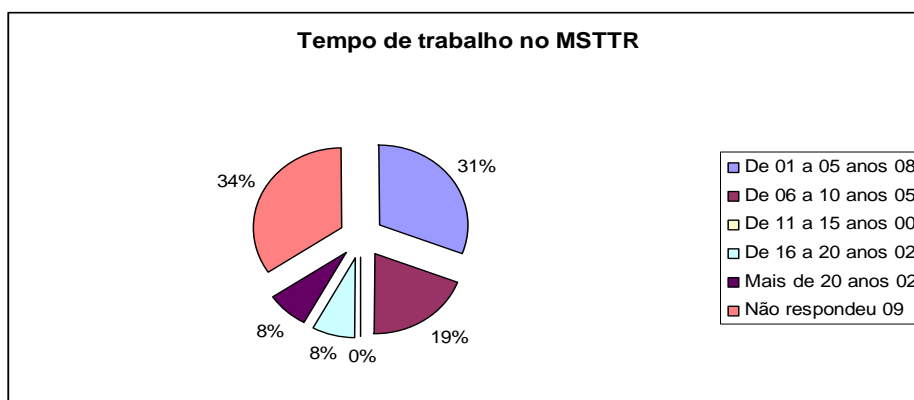
A diferença de locais de origem, evidenciada no gráfico anterior, pode ser explicada em razão dos trabalhos de mobilização. Em reunião na FETAG, como estratégia de mobilização para esse evento, foi deliberado que as lideranças deveriam fazer uma visita às lideranças locais, a fim de apresentar a proposta do curso. A maior participação veio de onde se fez essa visita ou se pôde fazer um contato direto por telefone. Merecem destaque os municípios de Duque de Caxias e Rio das Ostras, aos quais foi feita uma visita.

A grande maioria dos participantes se identificou como sendo agricultores, foco intencionado do evento. Como o tema a ser tratado era educação, houve lideranças que trouxeram consigo algumas professoras, na expectativa de que elas pudessem lhes auxiliar no debate e na troca de experiência com os trabalhadores. Essa informação foi obtida no acompanhamento desses cursos e na observação participante feita pelo autor da dissertação.

Em um formulário entregue aos participantes, quando perguntados se tinham alguma atuação na educação do campo, das 21 pessoas que responderam à questão 11 disseram que não tinham nenhuma atuação nessa área. Isso mostra a natureza incipiente da discussão dessa temática no movimento. Pensar a “educação do campo”, até aquele momento, ainda não fazia parte do cotidiano de vida da maioria das lideranças. Daí a importância desse curso de formação, pois ele seria o momento para viabilizar o aprofundamento dos conhecimentos das lideranças.

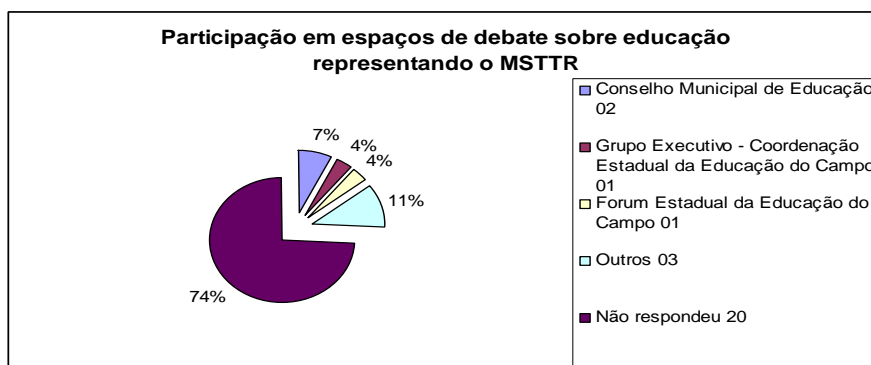
No mesmo sentido, quando perguntados sobre a sua participação em outros cursos de formação sobre educação do campo, das 22 pessoas que responderam à questão, somente cinco já tinham participado de algum processo de formação nessa temática. Esse dado reforça a evidência da natureza infante do tema, além de permitir entender as razões da limitada atuação dessas lideranças na institucionalização de um processo de mudança por educação do campo até a realização desse encontro de formação.

A maioria dos participantes que respondeu à indagação se “participavam em cargo ou órgão que mantém relação com o MSTTR” disse que fazia parte da diretoria da FETAG, e o restante era composto de lideranças locais. Contudo, nas fichas de inscrição o registro foi feito nos seguintes termos: dez diziam-se diretores da FETAG, um assessor do movimento sindical do Rio de Janeiro, três se identificaram como parceiros e dois não responderam.



Fonte: Relatórios da FETAG  
 Figura 11 - Tempo de trabalho no MSTTR.

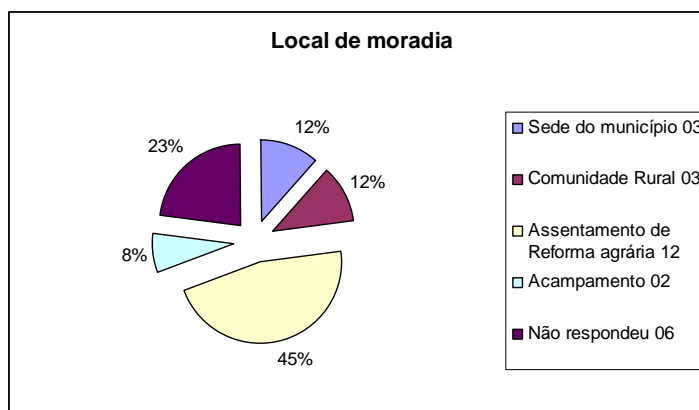
Nota-se que metade das lideranças que passaram por esse processo de formação possuem até cinco anos de atuação no MSTTR. Não foi registrado nenhum participante com apenas um ano no movimento sindical. Ou seja, a maioria das pessoas que se interessaram pelo tema é mais nova no movimento, e não em idade.



Fonte: Relatórios da FETAG.

Figura 12 – Participação em espaços de debate sobre a educação representando o MSTTR.

Na ficha de inscrição foi indagado, também, sobre a participação das lideranças em espaços que debatem educação. Foram registrados alguns espaços, como os Conselhos Municipais de Educação e o Grupo Executivo – Coordenação Estadual de Educação. A maioria das pessoas não respondeu essa questão. Dessas respostas, acredita-se que os espaços de decisão da educação ainda possam estar desconhecidos pelas lideranças. Daí se poderia inferir a importância desse encontro de formação na medida em que ele teve como objetivo sensibilizar as lideranças rurais para o tema da educação do campo.



Fonte: Relatórios da FETAG.

Figura 13 – Frequência de expressões para identificar local de moradia dos participantes.

Como esperado, as pessoas que participaram eram em sua grande maioria provenientes das áreas rurais do Rio de Janeiro. De um total de 20 pessoas que explicitaram o local de moradia, 17 puderam ser agrupadas como pertencentes de áreas rurais e as outras três como residentes na sede dos municípios de origem. Algumas destacaram que moravam em comunidade rural (três), mas a maioria explicitou que estava envolvida com a questão da reforma agrária, pois 12 disseram residir em

assentamentos de reforma agrária e duas afirmaram que moravam em acampamentos. Todos esses são espaços com ação do movimento sindical. Porém, tudo indica que a maior participação atual no movimento vem de pessoas envolvidas na luta pela terra. Parece que, nesse movimento, têm sido maiores o protagonismo, o interesse e o engajamento dos trabalhadores(as) rurais sem terra, que dos tradicionais agricultores familiares, pelo menos no tema educação do campo.

#### 4.2.2. Descrição e análise do curso 2

**Quadro 5 - Cronograma do curso 2 – abril - maio de 2007**

Cronograma do curso de capacitação de lideranças e dirigentes em desenvolvimento territorial com ênfase na educação do campo		
1º dia	2º dia	3º dia
Atividades desenvolvidas	Atividades desenvolvidas	Atividades desenvolvidas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Credenciamento</li> <li>• Abertura</li> <li>• Apresentação do projeto MDA SDT CONTAG</li> <li>• Apresentação da Programação do evento</li> <li>• Dinâmica de Apresentação</li> <li>• Apresentação: Histórico do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais e a Educação do Campo</li> <li>• Apresentação: Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário – PADRSS</li> <li>• Debate</li> <li>• Encerramento do dia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica de grupo</li> <li>• Apresentação: a educação do campo e desenvolvimento territorial</li> <li>• Debate</li> <li>• Trabalho em grupo: Cartilha Semeando sonhos</li> <li>• Dinâmica de Grupo</li> <li>• Apresentação dos trabalhos dos grupos</li> <li>• Apresentação: a educação escolar no campo e a organização da educação nacional</li> <li>• Debate</li> <li>• Dinâmica de relaxamento</li> <li>• Encerramento do dia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica de grupo</li> <li>• Memória do dia anterior</li> <li>• Apresentação: Diagnóstico participativo</li> <li>• Debate</li> <li>• Debate e aprofundamento sobre as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo</li> <li>• Dinâmica de Grupo</li> <li>• Apresentação dos trabalhos dos grupos</li> <li>• Planejamento das ações e agenda comum</li> <li>• Avaliação e encerramento</li> </ul>

Fonte: Verso do certificado de participação no curso.

Diferentemente do previsto, devido ao atraso na chegada das lideranças, a abertura desse encontro só veio a acontecer às 14 horas, e não às 8 horas. Como atividade inicial a monitora pediu que, através de um desenho, os participantes pudessem explicitar o que compreendiam sobre o termo “desenvolvimento”. Foi dado um tempo para que cada um pensasse e produzisse o seu desenho. Terminado este tempo, formaram-se grupos por afinidade, com vistas a socializar as concepções sobre desenvolvimento.

A discussão foi concluída com a dinâmica do nó humano. Esta é realizada pedindo aos participantes para formarem um círculo e darem-se as mãos. Todos devem memorizar quem está pegando na sua mão direita e quem está segurando a sua mão esquerda. O monitor pede a todos que depois de memorizados os seus colegas possam andar livremente pelo salão, ouvindo uma música. Quando parar a melodia, todos devem parar e pegar na mão da mesma pessoa de sua mão direita e de sua esquerda. Depois de todos segurarem as mãos uns dos outros, o grupo deve tentar formar o círculo original, sem soltar as mãos dos colegas. É um momento de descontração e de reflexão ao mesmo tempo. Com essa dinâmica foi concluído o primeiro momento da tarde.

No segundo momento estava programada a participação do vice-presidente da FETAG, contudo ele não pode estar presente nesse dia, mas se comprometeu a participar na manhã do dia seguinte.

Houve uma pequena mudança na programação, e o segundo momento começou com o estudo de um documento sobre o PADRSS – Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário, “uma alternativa aos diferentes modelos de desenvolvimento conservador implantado no Brasil ao longo dos quinhentos anos” (CONTAG, 2001:1). O movimento sindical vem discutindo esse projeto, que tem como pautas uma ampla e massiva reforma agrária, a valorização e o fortalecimento da agricultura familiar, centrado na inclusão social, em uma forma de desenvolvimento que possa ser social, econômico e ecologicamente sustentável, além de buscar o extermínio de todas as discriminações, como a de gênero, geração e etnia.

O PADRSS foi trabalhado como temática central no 10º congresso da CONTAG, realizado em 2009. Com esse projeto o movimento sindical estaria procurando afirmar a importância do campo para a sociedade, pois acredita-se que só há possibilidade de ocorrer o desenvolvimento sustentável e solidário com pessoas vivendo no campo e em condições de viver com dignidade. Esse projeto propõe ser solidário por buscar a articulação entre o crescimento econômico e o respeito a biodiversidade, patrimônio genético, meio ambiente, tradições, relações, culturas e saberes, organização e participação dos povos que vivem nos diferentes campos do Brasil. Além de ser sustentável, é solidário por buscar novas práticas baseadas no respeito a individualidade e diferenças, tornando as pessoas capazes de fortalecer a cooperação. Essas novas relações são desejadas e deveriam se fazer presentes nos mais diferentes espaços, desde o espaço da família até os espaços de produção (CONTAG, 2009).

Depois do estudo do PADRSS, a dirigente sindical que organizou o evento informou aos presentes a experiência vivida na semana anterior, quando aconteceu em Brasília o Grito da Terra Brasil, onde vários movimentos sociais foram reunidos, dentre eles a CONTAG. Com uma discussão sobre esse evento de Brasília encerraram-se as atividades do dia.

O segundo dia iniciou com uma nova dinâmica para apresentação, conduzida pela dirigente sindical. Em seguida houve a palestra do vice-presidente da FETAG. Ele descreveu sua experiência de vida conjuntamente com a história do movimento sindical no Rio de Janeiro. Essa atividade durou toda a manhã. Os participantes puderam conhecer, refletir e aprofundar sobre sua própria história de luta por meio dos relatos e partilhas com companheiros de mobilização.

As atividades da tarde, desse mesmo dia, iniciaram com um maior número de participantes, pois estes foram chegando aos poucos. Foi possível assim realizar a dinâmica da inclusão nos círculos. Foram desenhados quatro círculos no pátio externo à sala onde estava sendo realizado o curso. Em cada círculo deveria permanecer um número determinado de pessoas. Ao som de uma música todos deveriam dançar ao redor do círculo desenhado no chão. Quando a música parasse todos deveriam entrar no desenho. Quando a música parou todos entraram no desenho, que coube todos folgadoamente. Assim, cada vez que a música parava, um círculo era retirado da brincadeira e os participantes deveriam entrar no último círculo que sobrasse. Terminada essa dinâmica, foi feita uma grande roda e cantou-se coletivamente a canção que animou a dinâmica. A música escolhida previamente foi a do poeta Zé Vicente.

Passa, passeata  
Passa dobra a esquina já vem  
É tanta gente de novo  
Vai pra frente, vai meu povo,  
Eu vou também  
Abrimos o portão da escola  
Estudante, rua afora  
Vai que vai  
Pinta a cara, dá um beijo  
Traz a faixa do molejo  
Sai que sai

Nós somos muitos  
Nós somos fortes  
Dignidade, liberdade é nossa sorte.

Vem sem terra  
Sem escola  
Sem prazer

Sem coca-cola  
Sem chapéu  
Todo mundo, tá presente  
Canta, grita é vez da gente  
Tira a máscara, rasga o véu  
Sobe e desce  
Morro abaixo  
Traz as flores faz o cacho  
Pro povão  
Põe mais cor nessa bandeira  
Muita luz na praça inteira  
Pátria livre é o refrão.

Depois desse espaço, a monitora, professora da UERJ, distribuiu um texto e dividiu os presentes em pequenos grupos aleatoriamente. Foi utilizado o mesmo texto, que discute a “Educação do campo e desenvolvimento”, do curso anteriormente analisado. Cada grupo ficou responsável por uma parte do texto, buscando ler e realizar um pequeno debate no grupo. Segundo o relatório desse encontro, o tempo disposto para a atividade foi extremamente curto e, conseqüentemente, os participantes não puderam aprofundar ou realizar uma verdadeira compreensão do texto solicitado.

No final da tarde, os participantes foram divididos em dois grupos e foi solicitado que eles debatessem e buscassem representar o seguinte questionamento: a educação do campo que temos e a educação do campo que queremos. Um grupo ficou com a “educação do campo que temos” e o outro responsável em pensar “a educação do campo que queremos”. No relatório ficou registrado que não foi possível identificar através da apresentação do grupo “a educação do campo que queremos”, pois ambos apresentaram “a educação do campo que temos”. Também foi registrado que havia “uma visão da educação como a redentora, única alternativa para a mudança da situação do campo como o local do atraso, do não desenvolvimento” (FETAG, 2007: 4). Desses registros poderia-se dizer que houve certa timidez das lideranças em sugerir uma educação diferente. O tema, talvez, seja considerado um desafio difícil ou uma “coisa” para a qual eles não se sentem capazes de elaborar qualquer proposta. Ou seja, falar de educação é uma dificuldade, real ou imaginária.

O terceiro e último dia iniciou com a leitura coletiva do texto a seguir:

### **Carta de amor a educação**

Educar, para iniciar o pensamento, vem do latim, “educere”, que é tirar de dentro. Isto parece então perfeito. Mas resta ainda achar o jeito para perceber todos os lados. Sem usar de maldade ou de cinismo, a verdade é que no capitalismo, cada um já nasce destinado a ser “mal-educado”.

Veja só ou no cochicho; nesta sociedade de consumo já nascemos produzindo lixo. Isto é imperdoável! Devido à fome do mercado, cometem um atentado ou uma desonestidade, e nos metem no primeiro dia de idade, uma fralda descartável.

Parece insignificante, mas para a educação é importante. Os povos mais desenvolvidos que julgam deter toda sabedoria, produz ali cada indivíduo, dois quilos de lixo cada dia. Isso mal observado parece quase nada, mas se alguém viver cinquenta anos produzirá quase quarenta toneladas.

Então o cerne da questão nos vem agora, se educar é “tirar de dentro”; a matéria e os elementos para a educação nos vem todos de fora.

Qual é então a razão para esta insistência? É que as coisas que estão fora quando entram, se transformam em consciência, e, para sermos mais concretos, quando saem, se transformam em ações e objetos.

Por isso é que educação rima com ação. Se as coisas que entram em nós saírem apenas pela voz, nunca haverá transformação.

Então, “tirar” é um gesto ilustrativo. Tira-se com as mãos com ternura e paciência, de dentro das consciências, primeiro os objetivos. Ou seja, é preciso demonstrar o que queremos alcançar.

Desta forma, estudar não é apenas se ilustrar ou apenas passar de ano; é limpar a consciência como se passa pano. Por isso é que a educação tem uma função válida para toda a vida, que é despertar as razões adormecidas.

Tirar de dentro de nossa juventude, ações de rebeldia e de inquietude para que não se acomode e passe a acreditar que só o império pode. Das crianças, cantigas de alegria e esperança. Das senhoras e dos senhores, a experiência, os exemplos e os valores.

Educar é cultivar o ser humano, seja rural ou urbano. É despertar desejos, sentimentos e vontades, para tirar de dentro gestos de solidariedade.

Educar é também desmanchar mitos, é enfrentar hábitos malditos que poluem e destroem a natureza. É perceber que, quanto mais a técnica avança, mais perdemos a imagem e a semelhança, com aquilo que fazemos, sem destreza, já sem delicadeza.

Por tudo isto, educar não é um conceito, é um processo de forjar sujeitos, descobrindo as múltiplas dimensões. Desta forma, é uma jornada que nunca terá fim, pois jamais pode cessar o cuidado dos jardins, que cultivamos em nossos corações.

Este cultivo é o que nos interessa. Precisamos agir com certa pressa, antes que os males destruam os nossos valores. Devemos compreender que, educar, é simples a dinâmica; basta buscar fora de nós a boa matéria orgânica, para tirar de dentro perfumosas flores.

Em seguida foi cantada uma música sobre a educação do campo.

Eu quero uma educação do campo  
Que tenha a ver com  
A vida da gente.  
Querida e organizada  
E conduzida coletivamente  
Eu quero uma escola do campo  
Que não enxergue apenas equações  
Que tenha como chave mestra  
O trabalho e os mutirões  
Eu quero uma escola do campo  
Que não tenha cercas  
Que não tenha muros  
Onde iremos aprender  
A sermos construtores do futuro.  
Eu quero uma escola do campo  
Onde o saber não seja limitado  
Que a gente possa ver o todo  
E possa compreender os lados  
Eu quero uma escola do campo  
Onde esteja o ciclo da nossa semente  
Que seja como a nossa casa  
Que não seja como a casa alheia

Depois dessa motivação inicial, a monitora da UERJ conduziu as discussões especificamente sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo – DOEBEC. Foi um momento de esclarecimento sobre a legislação e de retirar dúvidas de muitas lideranças presentes no encontro.

Terminada a discussão das DOEBEC, houve a participação do consultor da Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério de Desenvolvimento Agrário. Com a sua participação foi possível esclarecer dúvidas sobre a questão do desenvolvimento territorial no Rio de Janeiro.

Por último foi organizada uma comissão a fim de elaborar um documento sobre a educação do campo para fazer parte do caderno de teses do seminário temático da FETAG. Este seminário acontece a cada quatro anos, para discutir os temas a serem debatidos no congresso, que decide a nova direção estadual da Federação.

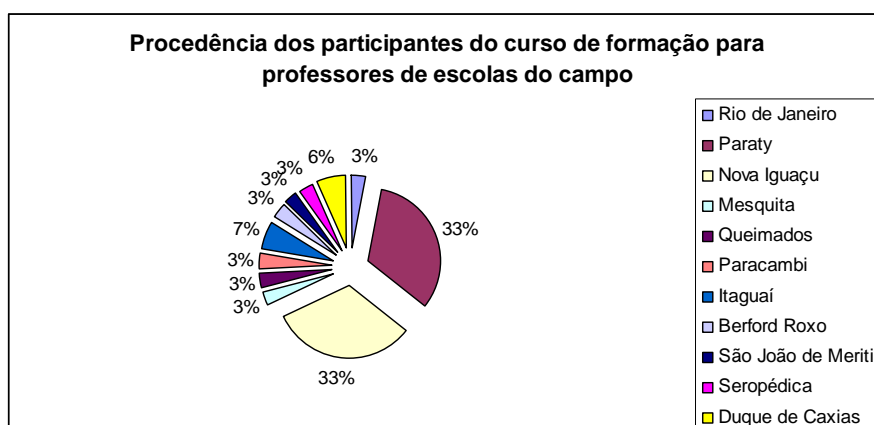
De acordo com o relatório do encontro, as práticas realizadas nesses dias de discussão com as lideranças permitiram aos trabalhadores encontrar motivos significativos para mobilizarem-se e entrarem no debate da temática, que é inerente à sua realidade, mas que até o momento, para muitos, não tinha se constituído em um espaço no qual poderiam contribuir.

Pela primeira vez as lideranças e dirigentes tomaram o processo para si, sem delegá-lo completamente nas mãos da FETAG. O entendimento final pode ser resumido pela idéia de que urge a ampliação do debate acerca da temática e a mobilização no interior das entidades e que cabe ao Movimento Sindical tomar para si como uma das prioridades a luta pela educação do campo no estado (FETAG, 2007: 5).

### 4.3. Curso 3: ampliando a capacitação de professores

#### 4.3.1. Objetivos e participantes

Essa capacitação realizou-se na cidade de Parati, no período de 6 a 10 de agosto de 2007. No relatório do curso não foram explicitados seus objetivos, mas a mobilização foi voltada para o envolvimento de professores. O espaço escolhido para o encontro foi o Colégio Estadual Mário Moura Brasil, conhecido como CEMBRA. Para esse encontro vieram professores tanto do extremo sul do Estado como da Baixada Fluminense, como se pode ver no gráfico que se segue, construído a partir da lista de contato dos participantes.



Fonte: Dados de pesquisa.

Figura 14 – Procedência dos participantes do curso 3 – agosto de 2007

Como se vê, o número mais expressivo de professores foi de Parati, onde se realizou o evento, e de Nova Iguaçu. Essa expressiva presença é explicada pela ação da liderança sindical, que fez uma reunião com o Secretário Estadual de Educação nesse mesmo ano.

No encontro também estiveram presentes lideranças, tanto como organizadores do curso, quanto como atores na condução da proposta pedagógica, atuando e promovendo os debates. Esses cursos de formação não são realizados sem os trabalhadores, como se pode perceber no gráfico a seguir.

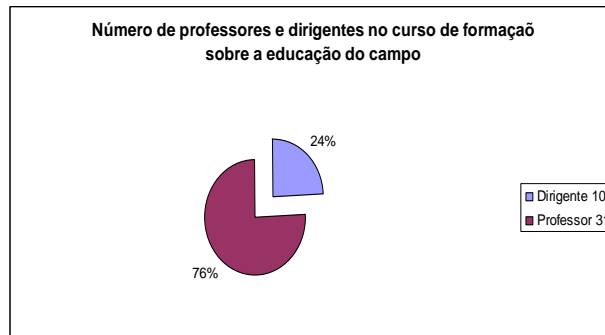
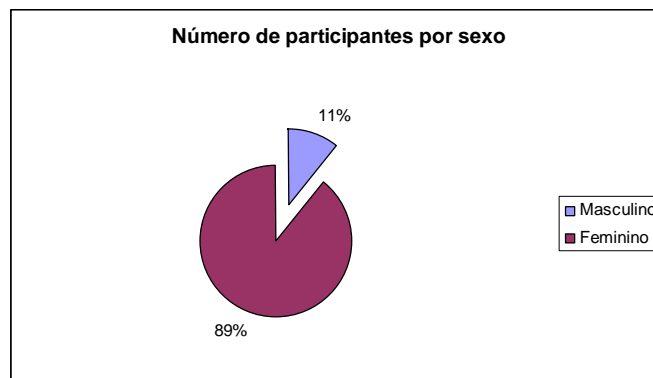


Figura 15– Número de professores e dirigentes presentes no curso 3.  
 Fonte: Dados da pesquisa.

Esse curso teve como público-alvo “professores”, mas sempre as lideranças estiveram em todo o processo de formação, participando conjuntamente das atividades até a avaliação do curso.



Fonte: Dados da pesquisa.  
 Figura 16– Número de participantes por sexo.

O público desse curso foi preponderantemente feminino ( 89% ou 36 pessoas) sendo seis delas lideranças sindicais. Do público masculino (11% dos participantes) quatro eram lideranças.

### 4.3.2. Descrição e análise do curso 3

**Quadro 6 - Cronograma curso 3 – agosto de 2007**

Curso Territorial de Capacitação de Professores e Professoras que atuam nas Escolas do Campo. Convênio MEC – FNDE – CONTAG		
DIA	TEMÁTICA	ATIVIDADES
01º	Inscrição Abertura política	Fala sobre o projeto
	Manhã: projeto de capacitação Tarde: contextualização histórica do PADRSS Noite: atividades culturais	Dinâmica de acolhimento Apresentação do objetivo do projeto <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos</li> <li>• Proposta</li> <li>• Paralelo entre a história do desenvolvimento do território e o movimento social e sindical</li> </ul>
02º	Manhã: Os sujeitos professores e a educação do campo	Dinâmica de Acolhimento <ul style="list-style-type: none"> <li>• Memória e narrativa dos professores</li> <li>• História de vida</li> </ul>
	Tarde: Educação e desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica</li> <li>• Educação do campo</li> <li>• Diretrizes</li> <li>• Experiências</li> </ul>
	Noite: Sociodrama	
03º	Manhã: Construção de conhecimento e proposta metodológica	A pesquisa como processo de construção do conhecimento
	Tarde: Continuação	
	Noite: intercâmbio cultural	
04º	Manhã: Produção de material didático	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica</li> <li>• A escola e a realidade local na produção do conhecimento</li> <li>• Socialização da produção dos grupos</li> </ul>
	Tarde: Continuação	
	Noite: Livre	
05º	Manhã: Encaminhamentos	As demandas que surgiram do processo de capacitação Avaliação
	Tarde: Encerramento	

Fonte: Verso do certificado, curso 3.

Antes da concretização dessa formação aconteceram várias reuniões, tanto na CONTAG, quanto na FETAG, pois foi o movimento sindical que propôs o curso em nível nacional e trouxe a proposta para seus estados, sendo aqui analisado o do Rio de Janeiro. No mesmo molde dos cursos anteriores, para esse curso a professora da UERJ, que também atuou nos dois outros cursos analisados nesta pesquisa, foi convidada a participar do planejamento, realizado na sede da Federação, em Niterói.

A abertura do curso foi feita pela liderança do movimento sindical responsável pela Secretaria Geral da FETAG, que promoveu a apresentação e a montagem da mesa inicial. Logo em seguida, o vice-presidente da Federação dos Trabalhadores conduziu os trabalhos, contextualizando o movimento sindical na questão da luta pela terra e educação.

Na abertura do encontro, estrategicamente o movimento sindical e a professora da UERJ, a mesma que acompanhou o curso anteriormente descrito, apresentaram a

federação, pois muitas pessoas não conheciam a FETAG e o seu trabalho. Além disso, essa apresentação é uma forma de dar início à superação de muitos preconceitos no que diz respeito a movimentos que possuem a bandeira de luta pela reforma agrária no Brasil.

O vice-presidente da FETAG, ao fazer a abertura do encontro, falou da realidade da cidade de Parati. Ele apresentou algumas lutas dessa cidade, como a luta contra a especulação imobiliária, por ser esta uma cidade turística e de veraneio. Relatou que muitas pessoas residentes na cidade do Rio de Janeiro possuem casas de veraneio naquela localidade, além de existirem muitas pousadas. Ele falou ainda o que significou a ida da rodovia Rio – Santos: um canal de inchamento de pessoas. Encerrou sua fala, destacando a importância da participação das mulheres nos sindicatos.

Terminado o espaço de abertura do encontro, passou-se para o período da tarde, quando foi feita uma dinâmica em que os participantes foram divididos em quatro grupos, a partir da escolha de um dos quatro elementos da natureza – água, terra, fogo e ar. Em grupo puderam discutir a respeito de cada um desses elementos. Nesses espaços são vivenciadas a construção coletiva em pequenos grupos sendo a partilha, quando em plenária, o construído por cada equipe é apresentado de forma poética, teatral ou musical.

Nesse sentido, a música do grupo que discutiu a terra foi marcante. Esses construíram uma música e realizaram uma pequena marcha, simulando uma caminhada maior, como as marchas pela terra realizadas tanto em Brasília, quanto no Rio de Janeiro. Assim dizia:

A terra é fundamental porque  
Sem ela não há nada (refrão)

A terra é pra nós fonte de vida  
Pois germina a semente para o mundo.  
Ativando nossa energia,  
Realizando as ações de cada dia.

A terra é um elemento natural  
Mas precisa de outros parceiros  
O ar, o fogo e a água.  
Complementam nossa harmonia<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Material registrado no caderno de campo, quando da participação do autor no curso.

Esses versos merecem atenção especial, pois aponta para algo que é percebido somente no decorrer das entrevistas de análise da experiência, tanto de lideranças quanto de educadores. A música e a marcha realizada na apresentação do grupo Terra só podem ser compreendidas pelo contexto histórico da vida de algumas pessoas que estavam nesse grupo. Nele estava uma liderança que já havia participado de outras formações que debateram tanto a questão do campo no contexto macro, quanto outros temas mais específicos, como a educação do campo. Por isso a poesia “A terra é fundamental, pois sem ela não há vida” não surge do nada e nem de um contexto vago. A liderança que estava junto com as professoras é uma assentada da reforma agrária e a primeira mulher a ser presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense. Ou seja, é uma pessoa que possuía a experiência prática e teórica das dificuldades inerentes à sua realidade e às escolas de sua região. Ela tem um filho que estuda em uma escola da cidade e que faz um curso profissionalizante em uma escola técnica da cidade do Rio de Janeiro.

Para os professores presentes nesse encontro, o conteúdo que foi discutido era uma novidade extremamente ausente na sua formação. Ficavam perplexos ao ouvir ou conhecer experiências de vida apresentadas no curso. Na rotina foi muito comum visualizar professoras-professores fazendo anotações extremamente compenetradas, fazendo perguntas e ainda se questionando onde encontrar novos materiais de estudo a respeito dos temas tratados. De tão empolgadas, chegaram a contagiar os organizadores por suas descobertas.

Os outros grupos que fizeram discussões a respeito dos outros elementos – água, fogo e ar - também fizeram, cada qual, uma apresentação relacionada com a educação do campo. Nessa parte do encontro a facilitadora colocou um cartaz em cada canto da sala com algumas frases:

## Quadro 7 – Síntese sobre os elementos essenciais da natureza

<b>Elementos essenciais da natureza</b>
<b>Água</b> Origem e fonte da vida, fertilidade, purificação, bênção, sabedoria, maleabilidade, regeneração corporal e espiritual, mergulhar.
<b>Terra</b> Sustenta todos os seres, recebem dela seu nascimento, universal, matriz que concebe as fontes, os minerais, os metais, fecundidade e regeneração, chegar, aterrar, enraizar.
<b>Ar</b> Decolar, vento-sopro, o mundo sutil, intermediário entre o céu e a terra, símbolo da vida, invisível, expansão e comunicação, liberdade.
<b>Fogo</b> Penetração ou absorção, propagação, as paixões, o conhecimento, o intuitivo, purificação e regeneração, aquecer, renovar.

Fonte: Relatório do curso 3.

O segundo dia de formação teve início com a participação do índio da etnia guarani, saudando a todos com um “bom dia” em português e em guarani. A presença dessa liderança indígena, nesse dia, teve por objetivo preparar os professores para uma visita à sua aldeia, no dia seguinte. Lá os participantes iriam visitar também uma escola indígena que é bilíngue. Essa liderança indígena falou dos princípios da educação para o seu povo, que se baseia no “saber ouvir o outro, perguntar para o outro, saber dividir e respeitar o outro”.

Exemplo desse saber ouvir como ensinamento indígena foi vivenciado no momento em que ele estava falando. Nesse momento houve um silêncio generalizado na sala onde estavam quase 50 pessoas. Em nenhum momento foi necessário que ele pedisse silêncio e nem alterasse sua voz. As próprias pessoas, automaticamente, criaram o ambiente ideal para ouvi-lo, já que ele manteve a mesma entonação de voz.

Meu pai morreu muito cedo e na época não podia falar no meu idioma. Não era para conversar em tupi-guarani. Tinha que ser em português. Antes eram 5.000.000 guaranis e hoje são somente 30.000. A educação era de pai pra filho. Uma cultura oral. Saber dividir. Era igual ao pai, tinha que respeitar como se fosse o seu pai [falando do professor]. Na época, os funcionários da FUNAI colocava os índios para trabalhar. Muitos brancos estão ajudando, mesmo tendo um histórico de pessoas brancas que causaram uma grande devastação. A luta atual é para que a luta seja diferenciada; para ter um atendimento na saúde. Há uma idéia muito grande de que o branco quer ajudar o índio, porém muitas vezes acaba é atrapalhando. Muitos dos índios que saíram para estudar na cidade, terminaram morando na cidade e saindo da tribo e não querendo mais voltar para tribo (Registro do caderno de campo em 2007).

Além disso, o representante indígena afirmou que em sua tribo há uma grande preocupação de passar para os alunos atuais o cuidado com a mata, as florestas, a

cachoeira, o mar, etc. Vale reafirmar que na escola são trabalhadas com duas línguas. O português e o tupi-guarani.

No segundo dia a professora Maria do Socorro Silva, da Universidade de Brasília, foi participar do curso. Ela discutiu a educação do campo e também construiu uma linha do tempo da educação e da educação do campo junto com os participantes.

Ela iniciou relatando sua própria vivência como professora. Contou que começou o seu trabalho com a educação de jovens e adultos em uma sala multisseriada, no interior nordestino. Passada essa experiência, entrou para universidade em 1990. Ressaltou a importância da experiência vivenciada com a educação fundamental, principalmente com estas características. Com este histórico de vida, disse que pode participar com maior profundidade na construção de pautas de pesquisa. Entrando na universidade começou a trabalhar com as mulheres cortadoras de cana na Paraíba, que viviam um verdadeiro regime de semiescravidão. Nessa época as mulheres começaram a se revoltar. Ela considera que os movimentos sociais são de extrema importância para se entender a escola do campo nos seus limites e potencialidades.

Dentre os conceitos trabalhados em sua discussão foram destaques as diferenciações entre educação no, do e para o campo; educação formal, não formal e informal; professorado leigo; professores itinerantes; modelos de desenvolvimento no Brasil e a relação da educação e o ruralismo pedagógico.

Ao longo de sua fala, as professoras interrompiam, dizendo que muitos dos fatos citados pela docente da Universidade haviam acontecido em suas próprias vidas. A exposição termina com a afirmação de que o desafio estaria no “descompromisso de gestores públicos, pois não há conhecimento dessas pessoas em relação à educação do campo”. Sendo assim, o movimento sindical seria o grande interessado na educação do campo.

No terceiro dia do curso foi realizada uma visita na aldeia guarani, no município de Parati. O professor da escola, chamado de Tupã – Darci em português, estava à espera do grupo.

Como aponta no relatório desse curso, “as peculiaridades da educação indígena em momento algum se desvencilham da cultura da tribo” (s.p.). O relatório também salienta que os conceitos de aprovação e reprovação não estão presentes em sua prática diferenciada, que adota o sistema de ciclo durante o processo de alfabetização (FETAG, 2007).

Depois dessa visita os professores foram conhecer outro espaço que marcou a luta pela reforma agrária em Parati: O quilombo Campinho da Independência. Um espaço extremamente organizado, com uma população muito receptiva, cujo povo já estava acostumado a receber visitantes em seus espaços. Dentro do seu espaço há uma escola, onde os alunos da comunidade estudam e as professoras estavam também fazendo o curso. Por ser uma comunidade mobilizada, mesmo com o pouco espaço de tempo passado dentro do quilombo, percebe-se que a proposta da escola trata da questão étnica e da história do espaço com muita qualidade. Para os quilombolas é motivo de orgulho mostrar os seus antepassados, inclusive os que estão vivos, pois as pessoas da terceira idade recebem os visitantes e fazem questão de mostrar suas raízes.

No quarto dia de encontro foram realizadas dinâmicas, e dentre elas a que objetivou conhecer “a educação do campo que queremos” e a “educação do campo que não queremos”. Era importante demonstrar, como dizia a professora Izabel Antunes da UFMG: “dar a conhecer uma realidade que ao longo do tempo não foi conhecida e pelo contrário fez questão de permanecer no espaço do invisível ou ainda desestruturar o espaço rural brasileiro”.

Em um dos relatos dos grupos foi mostrado o panorama atual da cidade de Parati, cuja situação representava o “resultado de um processo econômico, social e cultural e das políticas educacionais desiguais para as diferentes parcelas da população em nosso país” (FETAG, 2007, s.p.).

As professoras da cidade de Parati falaram ainda que no seu município não há escolas do campo, por serem todas planejadas a partir da perspectiva urbana. Essas descreveram uma situação que é a de uma localidade chamada de Mamanguá, onde reside um aluno que para ter acesso ao segundo segmento do ensino fundamental acorda às 3 horas da manhã, pega um barco e vem até outra localidade chamada de Parati-mirim. Nessa localidade, o aluno entra em outro transporte, nesse caso um ônibus, para chegar até a escola. A aula começa às 7 horas da manhã e vai até as 12 horas. Ele chega de volta à sua casa às 3 horas da tarde. As professoras ainda afirmaram que esse “aluno recebe o mesmo conhecimento que os demais, e o professor permanece desconhecendo toda a sua especificidade enquanto sujeito da aprendizagem” (FETAG, 2007, s.p.).

No último e quinto dia de encontro foi realizada a leitura coletiva das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo e de uma publicação específica produzida pela CONTAG.

Nesse mesmo dia à tarde foi organizada uma discussão sobre o processo de continuidade dos temas discutidos durante todo o curso, sistematizados no Quadro 7.

Conhecer as ações da FETAG na luta por uma educação do campo é importante, pois é considerado um movimento com poucas ações na temática da educação. O detalhamento desses dias de curso permite questionar como essa formação poderia ser colocada em prática no cotidiano das escolas. Além disso, muitas vezes, ao falar em educação do campo lembra-se sempre de outros movimentos sociais, o MST, por exemplo, e não se mencionam as especificidades dos diferentes sujeitos existentes no campo e que também são agentes de mudança na institucionalização de uma educação diferenciada.

**Quadro 8 – sistematização do planejamento, encaminhamentos e reivindicações.**

Grupos de Planejamento	Plenária	Documentos
(Rafaela / Nova Iguaçu): reunião nos municípios para a elaboração de um diagnóstico e divulgação das Diretrizes Operacionais para as escolas do campo. - Outras capacitações: para debater e aprofundar metodologias: técnicas agrícolas, princípios da educação do campo.	Conferência Municipal das Cidades.	Apresentação do grupo
(Rosilda): Conhecer o entorno com visitas, pesquisas (EFA, Escola Técnica).	- Movimento nas escolas para reivindicar a realização de um seminário estadual sobre educação do campo	Objetivo: realizar um seminário estadual de Educação do campo (ver a legislação que ampara).
(Rodrigo): reunião/ organização das Secretarias Municipais de educação. Em Nova Iguaçu a relação é bairro/escola X Educação do Campo.	- estratégia → professores: via coordenadoria → movimentos sociais: via Fetag.	Valorizar o Homem e a mulher do campo.
(Luiz): comissão com a participação da secretaria de trabalho, de agricultura, Movimentos sociais.		Continuidade da capacitação
(Ana): trazer para Paraty- ampliar o debate com os professores. Cobrar do Estado: propor/organizar		Divulgação
- Fetag/coordenadorias - inserir outros movimentos – sugestão da monitora: inserir o SEPE		
Comissão: um mais um é sempre mais que dois		
Ponte de encaminhamentos: dados dos Fóruns e outros		
Delegados		
Segmentos: associações, sindicatos, movimentos sociais, pastorais, poder público.		

Fonte: Relatório do curso 3, agosto de 2007.

## **5. OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS E OS IMPACTOS DOS CURSOS**

Neste capítulo são apresentados depoimentos e dados de avaliação que permitem melhor ajuizar os sentidos atribuídos pelos sujeitos aos cursos de 2006 e 2007. Esses sentidos foram sistematizados por meio dos temas: trajetórias de vida e justificativas para participarem dos encontros de formação; contribuições advindas da participação nos cursos; e forma de compreensão da noção de educação do campo e do espaço rural. Novamente é bom destacar que os depoimentos dos participantes aqui analisados foram tomados *ex post* (depois dos) cursos, no ano de 2008 e alguns dados de avaliação originaram-se de um formulário preenchido pelos cursistas ao final de um dos cursos.

### **5.1. Trajetória de vida e justificativas sobre a ida aos encontros**

A fim de identificar as justificativas para participação em cursos de formação organizados pelo movimento sindical, faz-se necessário compreender um pouco da trajetória de vida das pessoas que frequentaram esses espaços. As trajetórias elucidam práticas e podem vir a justificar a participação nos cursos de formação em educação do campo do movimento sindical.

As características sociais dos envolvidos no chamado curso 1 podem ser visualizadas pelos depoimentos que seguem e que se surgiram de entrevistas com lideranças sindicais (duas mulheres e um homem) e dois profissionais da educação, que trabalham como professores na Escola Agrícola Nilo Batista. Essas entrevistas aconteceram em 2008, dois anos após o encontro.

A primeira liderança sindical entrevistada foi uma mulher. Ao narrar sua experiência de vida, disse ela que deixou de ser camelô nas ruas da cidade histórica de Parati e passou a trabalhar em outros comércios locais. Depois, timidamente, entrou no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Parati, desempenhando algumas atividades. Logo em seguida foi convidada a participar da direção estadual dos trabalhadores. Lá, ela pôde ter acesso a novos aprendizados e com estes ampliou seu espaço de atuação, inicialmente com temas ligados a educação. Nessa trajetória tornou-se liderança do movimento e a responsável por conduzir espaços de formação como os que tinham acontecido em 2006 e 2007.

Além do histórico de militância no sindicato, outras foram as participações relatadas: trabalhos de agricultura alternativa e na reforma agrária e ainda como educadora do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Essa última ação deu origem a seu desejo de atuar na área da educação no movimento sindical. Foi a partir da entrada na Federação e lidando com a educação, mesmo sem compreender bem em que estava participando, resolveu conhecer e estar presente em vários encontros nos quais se discutia educação. Como afirma na fala a seguir, essa liderança tinha vontade e desejo de buscar esse conhecimento, pois ela sabia que, a partir da sua prática como educadora e como trabalhadora rural, as necessidades existentes no campo eram reais e problemáticas. Assim, sem muito planejamento ou clara definição de destino, ou mesmo um conhecimento organizado, sistematizado e que é socialmente aceito, ela pode atuar com a competência de uma trabalhadora rural formada no espaço da vida, pela educação formal e não formal própria do engajamento no movimento. Seu saber possui elementos que ajudam na militância e mobilização com vistas na mudança e na transformação:

Mas antes de eu vim, em 2002, eu participei do PRONERA, como educadora do movimento, e aí Paulo Cezar, falou: ah Divan, fica com a vice-presidência que tem a parte da educação e é melhor você cuidar dessa parte, por que eu não entendo nada. Ai falei: então tá, bom então eu fico. Aí comecei a participar dos encontros de educação. Foi aí que comecei a entender. Foi justamente em 2002, quando começou os encontros, a discutir as diretrizes operacionais da educação do campo. Começou a ter uma maior discussão. Teve um encontro no Espírito Santo. O encontro do Espírito Santo foi onde construímos as diretrizes. Que seria aquele cartaz da árvore, na época a gente construiu, então eram as diretrizes e a gente colocou que a gente achava que deveria estar compondo as diretrizes do campo. E aí eu comecei nessa discussão da educação do campo, começar a entender um pouco do sindicato, o quê que movia o movimento sindical, as causas da gente. Depois do congresso que Paulo Cezar saiu, teve o congresso e eu vim como secretária geral, mas eu pedi: já que vinha, que eu pudesse continuar na discussão da educação do campo. Eles falaram: com certeza, até porque

nós não temos diretor para educação, já que teria que ser um diretor específico de políticas sociais para estar fazendo essas coisas. Como não tinha deliberado isso, então eu fiquei além de secretária geral, com as políticas sociais para estar discutindo a educação do campo. A partir daí começou a ter as capacitações em 2004. A gente teve a primeira capacitação da educação do campo, porque já era um avanço para o movimento sindical, porque a gente começou assim muito tímido. Na verdade, aliás, a gente já tinha conseguido, a CONTAG já tinha conseguido um convênio com o MEC e a SDT – Secretaria de Desenvolvimento Territorial - para estar capacitando lideranças para educação do campo. E nessa primeira parte a gente até tentou fazer um diagnóstico, que foi em dois módulos. Só que foram poucos os que devolveram esse diagnóstico, mas quem trouxe, já percebia que nas escolas rurais não tinha uma diferenciação (Divan Rodrigues, secretária geral da FETAG. 2008).

A outra liderança é um jovem engajado no movimento sindical, que na época do curso era estudante da Escola Agrícola Nilo Batista. Pode-se dizer que ele nasceu dentro da militância e que seu compromisso político vem desde o ventre materno. Para compreender um pouco da história dessa liderança jovem é preciso saber que ao nascer já não pôde conhecer o seu pai, Sebastião Lan, morto numa emboscada, na década de 1980, nas terras de seu assentamento. Foi nesse assentamento, Remanescentes de Campos Novos, em Cabo Frio, que essa entrevista foi realizada.

Eu sou filho de assentado, nascido e criado em Campos Novos. Meu pai foi assassinado. Era o presidente [do Sindicato] dos Trabalhadores Rurais de Cabo Frio e foi assassinado por defender esse pedaço de terra aqui. Meu pai foi sindicalista. Mataram meu pai por defender essas terras aqui, então eu nunca saí desse pedaço de terra. Estudei sempre nas escolas rurais de Cabo Frio, a Princesa Izabel e o Nilo Batista, são esses dois colégios. A [Escola] Nilo Batista tem um curso Técnico em Agropecuária. Fui da primeira turma do curso Técnico em Agropecuária (Wagner Lan, liderança jovem de assentamento em Cabo Frio, 2008).

A preocupação com as pessoas que viriam estudar na escola agrícola marca seu depoimento, pois participou de uma mobilização para colocar o ensino técnico nesta escola, mesmo não tendo o ensino médio concomitante. Isso aconteceu quando ele estava concluindo o seu ensino fundamental. Quando ele percebeu que perderia o vínculo com a escola e que não teria mais o ensino agrícola, passou a organizar e lutar para que a sua formação profissional continuasse através do ensino profissionalizante nessa escola. Ele conseguiu, mas o ensino médio teve que cursar em outra escola. Hoje, nesse espaço, já há o ensino médio e a educação profissional agrícola sendo oferecidos de forma conjunta. Os alunos não necessitam mais estudar em duas escolas diferentes, ao mesmo tempo.

A escola, ela tinha o ensino fundamental e tinha aula de agricultura aí na 8ª série, me formei. O grupo de alunos da 8ª série, que eu fazia parte... fizemos uma reunião com Paulo Matos, que era o secretário de educação, para tentar trazer o curso Técnico em Agropecuária. Conseguimos. Aí não saímos dali. Continuei na escola, estudei aqui e fazia o meu ensino médio [em outra escola] em Unamar (Distrito de Cabo Frio) e fazia o ensino técnico ali. Hoje já tem o ensino médio juntos. Eles não precisam sair para poder estudar em outro colégio, eles estudam ali mesmo (Wagner Lan, liderança jovem em assentamento em Cabo Frio, 2008).

A terceira pessoa entrevistada foi uma professora que trabalha atualmente na Escola Agrícola Nilo Batista, na cidade de Cabo Frio na região dos lagos.

Meu nome é Beatriz. Sou professora de agroindústria. Fui criada em Minas Gerais. Com 15 anos saí da zona rural onde morava com os meus pais, para estudar na cidade. Esta chance surgiu através de uma tia que trabalhava numa escola agrícola e me convidou para ir para sua casa e estudar neste colégio. Neste colégio cursei o ensino médio juntamente com o Técnico em Economia Doméstica. Esta escola, onde estudei, tinha um convênio com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Então, logo após a conclusão do curso técnico, prestei o vestibular e consegui passar. Estudei durante cinco anos nesta Universidade, concluindo meu curso no ano de 1999. Em 1997, conheci meu atual marido que foi responsável pela minha vinda para região dos lagos, mais especificamente Arraial do Cabo. Durante um determinado tempo trabalhei na prefeitura de Arraial do Cabo, atuando como Economista Doméstica responsável pela merenda escolar. No ano de 2000 dei um curso para agricultores e neste período conheci Pedro Paulo. Através do mesmo fiquei sabendo que estavam precisando de professores para lecionar no campo da agroindústria e da mesma maneira ele pediu para que eu deixasse o meu currículo no colégio. Em 2004 comecei a lecionar no colégio e estou aqui lecionando, até hoje, a disciplina de agroindústria (Beatriz, professora da Escola Agrícola Nilo Batista, 2008).

Nessas transcrições ficam claras as diferenças de trajetória e competência discursivas distintas. Mesmo que os caminhos se cruzassem, ao falarem de vivências com o espaço da agricultura, os destinos vividos seguiram rumos distintos: uns foram para o mundo do trabalho no campo, na luta por terra e militância para conquista de direitos, como escola e terra. Já a professora seguiu o caminho da escolarização formal. Ao aproximar trajetórias distintas num encontro, as trocas podem ser ricas, se espaços são criados para interação entre esses saberes, de origem escolar e de experiências de luta e de vida.

A primeira entrevistada descrita nesta dissertação participou de todos os cursos aqui descritos e analisados. Seu envolvimento se deu por ser esta liderança responsável pela questão da educação dentro do movimento sindical rural do Rio de Janeiro. As outras duas profissionais da educação participaram apenas do curso 1.

Do curso 2 foram sistematizadas duas trajetórias de vida. Uma foi da Secretária Estadual de Mulheres e outra do presidente, ambas da FETAG.

A Secretária Estadual de Mulheres é uma militante que é considerada novata na federação, pois é uma recém assentada da reforma agrária e reside em uma gleba chamada Presidente Lula, que faz parte de um assentamento maior denominado Cantagalo. Seu assentamento foi emancipado há mais de dez anos e fica no município de Rio das Ostras, na região dos lagos do Rio de Janeiro. Ela participou da ocupação dessa terra em 2004. Ela chama sua terra de gleba, por ser parte de um assentamento maior e ter passado pelo processo de ocupação há pouco tempo. Vale lembrar que essa liderança nasceu na Baixada Fluminense em São João de Meriti, cidade da região metropolitana do Rio de Janeiro. Ela só entrou no movimento sindical e participou de ocupações de terra há quatro anos:

Meu nome é Eliane Barbosa, nascida em São João de Meriti. Comecei a participar do movimento em 2004, em Rio das Ostras. Começamos a participar do sindicato dos Trabalhadores Rurais de Rio das Ostras. Particpei de uma ocupação de terra que a gente chama hoje de Presidente Lula. Eu e mais umas 150 pessoas. Hoje moro dentro do Presidente Lula. Trabalhei algum tempo como voluntária do sindicato. Hoje sou presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Rio das Ostras. Em 2005 vim como suplente na chapa da Federação dos Trabalhadores. Hoje estou com a coordenação de mulheres da FETAG. E essa trajetória de movimento sindical na verdade vim conhecer no momento que fui para o primeiro acampamento que eu fiquei, que foi em Cabiúnas, então eu já vim começando a aprender isso em 2004. Eu sou uma das mais recentes dessa turma, que está vivendo aqui. Eu não tenho uma grande história, muito grande não. Formamos esse acampamento que é o Presidente Lula. Começamos a desenvolver um trabalho, se adaptar à região. Com o desdobramento, de está colocando as famílias nos seus lotes e isso, nós tivemos grande ajuda da federação, com a participação integral do sindicato, que na época se integrou totalmente pra gente está fazendo isso. Hoje a gente tem mais 27 famílias assentadas e eu sou uma delas e estamos construindo a nossa vida, lá dentro de Rio das Ostras (Eliane Barbosa, Secretária de Mulheres da FETAG).

Outra liderança entrevistada é um veterano da FETAG. Essa liderança começa sua militância nos anos de 1980, em razão de sua preocupação com as questões coletivas no espaço escolar. Especificamente nas organizações estudantis, como grêmio escolar. Filiou-se ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cabo Frio, localizado na região dos lagos do Rio de Janeiro. A morte de uma das lideranças sindicais de Cabo Frio, Sebastião Lan (também citado em outra entrevista nesta dissertação), marcou o momento de sua filiação ao sindicato. Ele residia no atual assentamento Campos Novos, localizado na mesma cidade onde residia. Além dessa morte, ele cita a morte de outro companheiro seu, que até hoje eles não conseguiram encontrar o seu corpo.

Eu comecei ainda a participar dos movimentos sociais na época de estudante, no grêmio estudantil, isso em 84 ou 85. Já fui presidente de grêmio. Em 88, eu me filio ao Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Cabo Frio, logo após a morte, assassinato, do companheiro Sebastião Lan e vou participar pela primeira vez da direção do sindicato em 92, como secretário geral do sindicato. O sindicato de Cabo Frio sempre foi um sindicato atuante pela luta da terra, pela luta da reforma agrária. Cabo Frio, apesar de ser um município onde está numa zona turística, mas tinha uma luta muito grande lá. Perderam-se diversos companheiros e companheiras. Teve um companheiro que até hoje a gente ainda não sabe o que aconteceu, aliás, a gente até sabe, ele foi assassinado, mas até hoje a gente não sabe aonde o corpo dele foi parar, o companheiro Manoel Mangueira (Manoelzinho, presidente da FETAG).

Continuando o histórico dessa liderança, é possível perceber que, desde jovem, passou pelo aprendizado político no espaço da educação não formal, ao se engajar no movimento estudantil, e na sequência no próprio movimento sindical, do qual seu pai foi presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cabo Frio. Além do aprendizado político escolar e familiar, ele ainda incorporou lições dadas pelas perseguições sofridas devido à militância no movimento sindical. Nesse sentido, ele cita vários exemplos de violência no campo desde atentados, dos quais foi vítima, até a luta empreendida contra o trabalho escravo. Diante dos relatos a seguir, poderia-se indagar qual teria sido a contribuição da escola convencional em sua formação:

Eu venho de uma família rural, de trabalhadores e trabalhadoras rurais. Aí a gente era sem terra, a gente trabalhava pros outros. A partir de 92, a gente acirrou uma luta muito grande lá em Campos Novos, que era a retomada do sindicato que tava nas mãos dos grileiros lá da Fazenda de Campos Novos. A gente ganhou as eleições, foi uma batalha muita feia mesmo. Tivemos uma Kombi toda alvejada de madrugada, quando a gente vinha de algumas reuniões nas comunidades. Mas aí a gente consegue retomar o sindicato, no qual meu pai assumiu a presidência do sindicato e aí, a partir dessa eleição, a gente começa a organizar o sindicato e colocar o sindicato de novo na luta, que havia perdido um pouco o sentido como ferramenta de luta. A gente consegue colocar de novo, e em 94 a gente faz a filiação do sindicato à CUT e começa a pressionar o Incra pra retomada dos lotes do assentamento que estava na mão de pessoas que não tinham perfil da reforma agrária. Com isso, na região a gente começa a participar, a organizar diversos companheiros e companheiras, que foram assentados fora do município de Cabo Frio, porque Cabo Frio não tinha mais área pra reforma agrária. Então, a gente organiza e faz diversas ocupações em outros municípios. A bandeira número um é a reforma agrária. A segunda questão foi uma campanha contra o trabalho escravo. Em Cabo Frio tem uma usina de álcool, que é a Agrisa e a gente começa uma campanha pela questão de melhores trabalhos, questão salarial, e, em dois anos seguidos, isso em 92 e 93, a gente faz uma ação com o Ministério do Trabalho, e liberta diversos companheiros que vieram da Bahia, de Minas, que estavam como trabalhador escravo, e aí a gente consegue tirar essas companheiradas. No primeiro ano, se eu não me engano, foram 230 e no segundo ano 120, mais ou menos. Conseguimos que todos se libertassem, através da parceria da OAB, com a Delegacia do Trabalho lá da região. Desses dois anos a gente consegue que todos os companheiros fossem

indenizados, com a indenização justa pelo tempo que eles estavam lá e aí a gente começa a se organizar a nível no município (Manoelzinho, presidente da FETAG).

Na década de 1980, essa liderança, junto com os seus companheiros, ultrapassa a busca pela terra e a mobilização na questão agrária para entrar em outra temática importante, a educação. Na busca de uma escola agrícola, que se localizasse dentro do assentamento onde ele residia e para o qual tinha mobilizado os companheiros para a ocupação da terra. Inicialmente, era apenas uma escola de ensino fundamental, mas depois sentiram a necessidade de ter o ensino médio. Essa liderança mostra preocupação com a juventude, pois segundo ela quando os adolescentes terminam a 8ª série eles têm de ir para cidade para concluir um ensino médio, que nem toca em temas como agricultura ou zootecnia. Buscar esse nível de ensino é um desafio no campo. Vale lembrar que a escola agrícola, cuja mobilização participou e que conseguiu, localiza-se dentro do assentamento e perto dela tem um quilombo.

No final de segundo governo Brizola, quando ele se candidatou a presidente, o Nilo Batista assume o governo do Estado. A gente que já vinha há uns dois anos atrás reivindicando a escola agrícola lá em Campos Novos, consegue que o Estado, com uma parceira com a prefeitura, construisse a escola agrícola lá em Campos Novos, no meio do assentamento. E aí a gente vinha sempre numa discussão lá com as direções da escola. Até porque se tinha construído um prédio no meio do assentamento, mas a princípio só atendia da 5ª a 8ª série. Não tinha o 2º grau. A gente tinha uma avaliação, que não estava completo. Apesar de ter o prédio, ter bons professores, mas ainda estava fora da nossa realidade, que a partir da 8ª série os nossos filhos queriam ir pra cidade e aí já numa idade bem complicada. A gente estava perdendo boa parte desses jovens que estavam indo pra cidade e se perdia, um pouco, do gosto pela zona rural. Essa escola foi municipalizada. Nós fizemos conversas com os outros prefeitos que vieram, com secretário e secretária da educação e conseguimos manter, ter o 2º grau lá na escola, que ainda não é uma referência na região ou no município, mas que já começa a prender os nossos jovens lá na Escola Agrícola Nilo Batista (Manoelzinho, presidente da FETAG).

Esses relatos permitem evidenciar a rica experiência de luta das lideranças, não só pela reforma agrária, mas também pelo direito à educação, que estavam reunidas no curso. Dos depoimentos fica claro o significado da frase muito comum de se ouvir entre trabalhadores (as) rurais: “a luta pela reforma agrária é romper, também, com as cercas do latifúndio do conhecimento e da educação”.

Esses foram os sujeitos entrevistados e que participaram do curso 2, com os quais foi possível sistematizar uma pequena trajetória de suas vidas e atuação.

Quanto ao curso 3, o primeiro relato de vida apresentado é de uma liderança, cuja história na educação formal, ou seja, dentro da sala de aula, se confunde com a de inúmeras crianças e adolescentes do meio rural brasileiro, que ao longo da história das

escolas rurais do Brasil teve que interromper os seus estudos porque não teve mais como prosseguir. Ou parava, ou voltava para as séries iniciais, por onde já tinha passado.

Essa liderança também participou dos três cursos apresentados nesta dissertação. O seu envolvimento em todas essas ações se deu por ser este o responsável por realizar a chamada ‘abertura política’ dos encontros e promover a contextualização do movimento sindical para os presentes.

No relato a seguir fica evidente o processo de exclusão que é parte da trajetória de vida de muitos brasileiros do meio rural. A fala mostra que na quarta série as crianças eram obrigadas a parar de estudar porque não tinham mais escolas e nem professores. Para estudar tinham que ir pra cidade. O entrevistado, assim como inúmeros outros, deixou a escola por necessitar ajudar o pai com os trabalhos na agricultura e no cuidado com os animais.

A história é longa. Sou filho de agricultor familiar no município de Trajano de Moraes, morando a 30 km do centro urbano. Sem energia elétrica, sem estrada, sem transporte, sem nada. Lá eu nasci. Lá eu comecei estudar em uma escolinha e fui até a quarta série. Com 10 anos, repeti de novo, porque não tinha mais pra onde ir. Repeti de novo aos 11. Precisava ajudar meu pai no trabalho. Aos 11 anos parei de estudar, porque também não tinha mais para onde estudar (Paulo Cezar, vice-presidente da FETAG).

Ao parar de estudar, ele vai trabalhar em tempo integral com o seu pai na agricultura. Contudo, aparece na sua comunidade um grupo de pessoas ligada à Igreja Católica junto com um padre que adquire muita importância para ele. Esse padre torna-se um líder religioso, que, de acordo com as falas desse líder sindical, poderia ser conceituado não como um revolucionário, mas como um santo, tamanha sua importância para sua formação político militante. Esse padre o acolheu em sua casa na cidade, onde pôde estudar. Essa liderança, depois de certo tempo, andando nas comunidades, nas capelas, nos templos menores localizados em lugarejos distantes, pôde entender o sofrimento do povo.

Larguei de estudar e fui trabalhar com meu pai na roça. A partir dos 15 e 16 anos comecei a participar das comunidades eclesiais de base e aí eu comecei na Igreja Católica da minha comunidade. Não tinha igreja. Não tinha nada. Era uma escola, onde se fazia a celebração e eu comecei a participar lá da comunidade. Tinha um padre muito bom, um santo! na verdade, não era um revolucionário, mas tinha um coração que era contra todas as injustiças. E aí fui me apegando ao discurso, a conversa. Ele tentou me levar pra estudar. Mas meu pai estava precisando muito da minha ajuda e eu não saí de casa. Fiquei resistindo a ir estudar até os 19 anos. Com essa idade ele reuniu um grupo e disse: olhe eu levo vocês pra cidade, mas eu preciso de uma pessoa responsável pra

ficar lá na casa. Acabou me convencendo. Convenceu meu pai e minha mãe e eu acabei indo. Nessa época ainda não tinha luz elétrica, não tinha nada. Foi muito difícil pra mim ir, mas acabei indo. Estudava de manhã, trabalhava a tarde e a noite a gente ia pras capelas, ajudava o padre na celebração. Eu não estava fazendo seminário, mas estava estudando com os outros colegas. De cada comunidade, o padre levou um e ficamos lá. Um grupo de cinco. Fiquei morando com ele durante três anos e aí eu também comecei a fazer supletivo. Terminei o segundo grau supletivo. Com isso o padre foi embora. Eu fiquei mais um ano e depois parei. Ele queria me levar pra Espanha, mas eu não fui. Mas quando ele saiu, eu já estava militando politicamente (Paulo Cezar, vice-presidente da FETAG).

Não mais nos templos católicos, mas no espaço político do movimento sindical dos trabalhadores rurais, envolveu-se inicialmente com o sindicato de sua cidade e depois assumiu a presidência do sindicato do seu município. Passou a atuar no movimento que reunia os trabalhadores estaduais, sem desvincular-se das suas origens, pois este é assentado da reforma agrária no primeiro assentamento do seu município. Este reafirma sempre a importância do rural na sua vida e na da sociedade. Ele enxerga três problemas como os mais importantes: a concentração de renda, de terra e a desvalorização dos produtos da agricultura familiar. A partir de sua fala pode-se pensar que se esses três problemas forem resolvidos o campo torna-se um espaço mais digno, o que poderia trazer até um movimento migratório contrário, ou seja, a ida das pessoas da cidade para o campo. Nesse bojo de história de lutas, o tema educação é remetido e muitas vezes justificada a descontinuidade.

Nós criamos uma oposição sindical a partir da CPT, que o padre pertencia. Nesse meio nós fundamos o Partido dos Trabalhadores, em 1981. Eu fui um dos fundadores do partido. Depois o padre foi embora pra outra paróquia e depois pra Bahia e eu acabei parando de estudar. Daí pra cá me envolvi direto na política e no movimento sindical. Já no primeiro ano que comecei a participar do movimento sindical já participei da eleição no meu município. Nós ganhamos a eleição, mas fomos roubados. Continuamos a mobilização e quando foi em 87 nós ocupamos o sindicato e assumimos junto com os trabalhadores. Fiquei na presidência do sindicato de 1987 até 1989. Saí, fui pra CUT, participar da direção da CUT. Em 1992 assumi o primeiro cargo na federação dos trabalhadores que foi no conselho fiscal. Em 1987 nós conseguimos a primeira desapropriação do município e sou assentado da reforma agrária e estou lá até hoje. Em 1988 não teve acordo e nós disputamos a primeira eleição onde eu estava encabeçando a chapa. Empatamos a eleição, inédito no Brasil e depois fizemos um acordo e eu assumi a presidência da FETAG em 1988. Fizemos novas eleições. Não teve oposição e ficamos até 1995. Fizemos nova eleição e hoje sou o atual vice-presidente da FETAG. **No banco escolar eu fiquei pouco tempo, mas na vida também aprendi bastante.** Sou assentado da reforma agrária e vivo lá até hoje. Não há lugar melhor para morar do que lá. Por isso que em todos os debates eu reafirmo a importância do meio rural. Mas nós poderíamos ter condições muito melhores se não fossem a concentração de terra; a concentração de renda e se os nossos produtos não fossem tão desvalorizados dentro da porteira e tão valorizados depois. Quando acabarmos com isso, nós vamos ter uma

melhor qualidade de vida e muita gente vai estar saindo do meio urbano para ir morar no meio rural (Paulo Cezar, vice-presidente da FETAG).

Em sua fala se evidencia outra problemática dos trabalhadores do Rio de Janeiro, que é o trabalho escravo em usinas de cana-de-açúcar. Essa liderança participou, também com outros entrevistados analisados anteriormente, da libertação de trabalhadores escravos em uma usina na região de Cabo Frio e atualmente participa do mesmo processo em usinas na cidade de Campos, no norte do Estado.

Em nosso Estado, que é o cartão postal do país, nós tivemos trabalho escravo, ou melhor, agora nós estamos com uma crise, hoje [no momento da entrevista, em 2008], em duas usinas em Campos dos Goytacazes. Teve um trabalhador que fugiu, foi pra Minas e fizeram denúncia. Mas estive junto com os trabalhadores em usinas nos anos de 96, 97 e 98 por duas ou três vezes seguidas na usina em Cabo Frio, do lado de Búzios, na usina Agrisa. Nós temos processo contra o fazendeiro, o usineiro. Pegamos o trabalho escravo, fizemos denúncia. Fomos praticamente sequestrados lá dentro, mas graças à ação dos trabalhadores não fomos mortos lá dentro. Os jagunços vieram e tentaram nos prender, mas os trabalhadores vieram e a gente acabou botando os jagunços prá correr. E lá era trabalho escravo, estava lá o pessoal do norte de Minas e da Bahia principalmente. Há quatro anos fizemos uma greve na usina Santa Cruz em Campos com os trabalhadores, que eram de Minas Gerais, com a mesma dificuldade, ou seja, com trabalho escravo. Temos uma ação com o Ministério Público daqui do Rio que ajudou a entrar com o processo de libertação (Paulo Cezar, vice-presidente da FETAG).

Desse relato passa-se ao relato de uma professora, que tem saudades de uma escola que tinha o “agrícola” com forte expressão. A professora é da escola agrícola chamada Terra de Educar, no município de Paracambi, no sul do Estado do Rio de Janeiro. Durante o seu período de graduação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, cursando Biologia, já pode entrar em contato com a sala de aula, pois estudava de manhã e à tarde estava na sala. Em 1990, a diretora da escola onde essa professora dava aula foi dirigir outra escola em outra localidade, com isso, essa professora foi dar aula em outra escola. Em 1991 a mesma diretora foi para escola agrícola mencionada e convidou a professora para ir junto com ela.

Contudo, em 2000 houve concurso público para a Secretaria de Educação do município de Paracambi e ela ficou em segundo lugar. A professora que passou em primeiro escolheu ir para a sua escola agrícola e, com isso, ela foi enviada para uma outra. Em 2001, a professora do primeiro lugar pediu transferência e ela pode pedir para voltar para a Escola Terra de Educar. A nostalgia marca o depoimento sobre a trajetória escolar dessa professora. Ela fala dos projetos, das formações e dos professores que

tinham em suas escolas. De acordo com ela, hoje esse espaço escolar está totalmente diferente da época que iniciou sua vida de professora. A ideia de escola agrícola foi se perdendo ao longo do tempo, como se vê na sua fala

No começo, a gente tinha vários professores na área agrícola. Era uma escola com bastante alunos que vinham da zona rural e a gente tinha técnicas agrícolas, suinocultura, avicultura, cunicultura. Depois foram abertas novas escolas na zona rural e aí esse aluno não queria mais vir pra essa escola. Até então só tinha duas escolas de 5ª à 8ª no município. Como abriu mais escolas o aluno da zona rural não quer estudar mais no campo. Ele não quer vir pra zona rural. Ele já mora na zona rural e não quer estudar em uma escola da zona rural. Aí aos pouquinhos foi acabando, os professores também foram saindo, as turmas também foram diminuindo. Muitos professores foram para o colégio técnico da UFRRJ, outros foram dar aula na faculdade de medicina. Tinham professores com doutorado aqui. Ficaram poucos. Da área agrícola só ficou a professora Maria Regina (Luceli, professora da Escola Agrícola Terra de Educar, Paracambi).

Essa professora fala ainda que atualmente os alunos têm até vergonha de sair com emblemas da escola.

Uma outra professora entrevistada realizou o curso normal de formação de professores e logo em seguida começou a trabalhar no primeiro segmento do ensino fundamental em 1985. Nesse ano aconteceu a inauguração de um Centro Integrado de Educação Pública – CIEP em uma cidade da Baixada Fluminense chamada de Queimados, onde ela começou a trabalhar. Através da sua prática de sala de aula percebeu que necessitava fazer um curso de graduação. Resolveu estudar Psicologia. Ao término dessa graduação, continuou trabalhando nessa escola por dez anos. Depois desse tempo surgiu o curso de nível médio de formação de professores no distrito de Engenheiro Pedreira, pertencente à cidade de Japeri, também na Baixada Fluminense, onde passou a atuar nessa modalidade de formação profissional, ou seja, na formação de professores em nível médio. De acordo com seu depoimento, sua prática como professora em sala de aula é baseada na sua experiência de vida. Ela relata que quando suas alunas dizem que não vão conseguir trabalhar em um cotidiano de sala de aula, essa professora afirma que são capazes e podem desenvolver o seu trabalho. O tempo que essa professora passou nas séries iniciais do ensino fundamental serve como experiência, exemplo ou referência sobre o trabalho em sala de aula. Ela relata uma paixão particular por Rubem Alves, que muito influenciou sua prática de sala de aula, e conta a história do prazer, da gravidez e do ato de parir ideias.

Eu vou muito do que ele [Rubem Alves] fala na questão do prazer. Ele diz que quando a gente faz aquilo que te dar prazer, a gente faz com vontade. Se aquilo quer te impedir, se aquilo que te entedia, não te dá prazer de fazer, vai ser ruim de fazer. Você não vai ter condições de passar. (...). Ele uma vez falou numa palestra que eu fui, “você pode engravidar por um estupro e aí isso não vai ser nada bom, mas pelo ouvido, você só engravida se quiser. Se não quiser, você não ouve e pronto. Você só engravida o outro pelo ouvido, quando aquela vizinha vai entrando e tal, e aí depois que você engravidou pelo ouvido, acabou... você vai querer parir de qualquer maneira essa idéia. Então você tem que engravidar os seus alunos da vontade de fazer alguma coisa. Eu não posso motivar o meu aluno, porque motivação é interna, mas eu posso engravidar, o meu aluno de vontade de fazer alguma coisa e aí ele vai parir essa ideia de qualquer jeito. (Laudicéia, professora da Educação Básica e Profissional de formação de professores).

A terceira professora entrevistada, que participou do curso em Parati, inicia a sua história de uma maneira bem inusitada, afirmando: “A minha história? Uma delícia...”.

Eu conto essa minha história também na sala de aula. Porque, em primeiro lugar, eu não sou de família rica, então, minha dificuldade com a educação talvez tenha sido a mesma que eles estão enfrentando hoje. Os problemas de família, ausência de pai... Então, fui criada pela minha mãe, minha avó e minhas tias. Me deram uma educação pública. A princípio eu estudei numa escola pública, aí consegui alcançar o ginásio, que na época era ginásio. Fiz já numa outra escola, um pouquinho além da minha casa, que já tinha que pegar uma condução e foi particular. Do particular eu também fiz o meu segundo grau. Fiz mais um ano de cursinho e eu falei: pra eu ir pra universidade o quê que tem que acontecer? Eu queria uma pública e minha mãe não ia poder pagar faculdade, porque sempre foi muito caro. Minha mãe foi funcionária pública. Minha tia e minha avó sempre dentro de casa é que seguraram a barra ali. Eu com doze anos já fiquei tomando conta dos meus quatro irmãos, só que um era mais velho que eu e os outros todos pequenos, tomando conta dos irmãos e estudando. Quando eu fui para faculdade, eu sabia que minha mãe não ia poder pagar, então eu resolvi estudar para poder passar para uma federal, foi quando eu fui parar no Fundão – UFRJ (Rosilda, professora de Geografia).

Rosilda foi para Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde cursou Geografia. Fez um vestibular só e passou. Dizia que na Universidade gostaria de algo mais do que a educação. Por isso se engajou na pesquisa, trabalhando com geomorfologia costeira. Possui trabalhos publicados em Anais de congressos. Com o envolvimento na pesquisa, concluiu o Bacharelado e a Licenciatura em Geografia. Ela preferia muito mais o bacharelado, mas como tinha dificuldade de emprego, engajou-se na parte da Licenciatura, onde tinha a oportunidade de trabalhar em escolas. Trabalhou em escolas particulares por muito tempo, até que surgiu a oportunidade de fazer o concurso público para o governo do estado do Rio de Janeiro. Há quatro anos, ela está em uma escola do governo do Estado que se localiza na cidade de Nova Iguaçu.

A quarta professora entrevistada inicia contando a sua história, afirmando que começou seus estudos com 7 anos de idade. Nesse tempo tinha que passar para os seus irmãos o que aprendia na sala de aula. Ela estudava na escola Eduardo Rabelo, em um bairro da zona oeste do Rio de Janeiro, Santa Cruz. Depois fez uma prova para a Escola Sara Kubtschek. Nesse meio tempo ela casou, teve filhos e concluiu o curso normal, mas por 13 anos não trabalhou, pois o seu antigo marido não permitia. Somente depois da sua separação matrimonial é que voltou a trabalhar. Com esse acontecimento e o desejo de trabalhar fez o concurso para professor na cidade de Mangaratiba, no sul do Rio de Janeiro, iniciando as suas atividades como profissional docente. Ela foi enviada para uma das áreas rurais do município:

Ali conheci muita coisa também, porque aprendemos muito com as crianças. Aquelas coisas dos nomes dos peixes, nome de fruta coisa que eu nunca... Porque vivia meu mundinho aqui em Santa Cruz. De repente quando caio ali, as criancinhas tudo me ensinando coisa “ não tia, tem isso sim”. Tem peixe espada. O aluno colocou na prova e eu disse que não existia e ai ele falou: existe tia, eu vou trazer para você. Ele era pescador com a mãe, era aluno da segunda série e me trouxe o peixe-espada. E fora as frutas [que não conhecia]. Aprendi muita coisa. Foi muito enriquecedor na minha vida, em termos de amizade e em tudo (Paula, diretora da Escola de Mazomba).

Essa professora iniciou as suas atividades aos 29 anos e foi para a faculdade aos 36 cursar Pedagogia na Faculdade Unificada Campograndense (FEUC). Com a faculdade pôde trabalhar na coordenação pedagógica de uma escola, e atualmente é diretora adjunta de uma escola localizada no município de Itaguaí.

A quinta professora entrevistada possui formação na área de saúde e na educação. Ela fez o ensino médio Técnico em Enfermagem e depois em Patologia. Em seguida, fez o curso de graduação em Biologia. No final da faculdade trabalhava em um laboratório e também na docência. Atualmente ela trabalha na escola Brigadeiro Teixeira na parte da manhã e à tarde em um laboratório na cidade do Rio de Janeiro. Ela atua nessa escola há três anos. A escola em que leciona localiza-se na cidade de Nova Iguaçu. Ela, junto com o corpo docente e a direção, manifestou que desejava implantar a formação técnica profissional agrícola e que depois da participação no curso em Parati, esse desejo se realizou. Um grupo de professores visitou outras experiências de escolas que trabalham com o ensino agrícola. Desistiram da proposta por esbarrar em uma grande quantidade de processos burocráticos.

Das professoras entrevistadas, esta quinta profissional entrevistada é a única que estudou, reside e trabalha na escola e localidade onde sempre estudou e morou. Ela não tinha como objetivo cursar a formação de professores, mas resolveu estudar em um CIEP na cidade de Japeri.

No caso eu sempre estudei aqui em Jaceruba. Estudei a primeira e a quarta série. Estudei aqui nessa escola e resolvi fazer formação de professores. Não era meu objetivo de ser professora. Acabei pagando, porque você acaba não tendo opção, né? (Cristiana, professora da escola de Jaceruba).

Essa escola localiza-se dentro da Reserva Biológica de Tinguá. Pode-se dizer que as pessoas que residem neste distrito do município de Nova Iguaçu vivem da caça, pesca e agricultura.

O início de suas aulas, como professora na escola de Jaceruba, deu-se em 2005. O trabalho nessa escola, segundo ela, não é voltado para a questão do campo. Ela diz que não há uma preocupação de trabalhar o campo, a ideia de agricultura e a memória do lugar na escola. Contudo, ao mesmo tempo fala: “Ah, eu conheço todos esses matos aí. Sou daqui. Por isso levo os meus alunos para cachoeiras, matas, conhecer as plantas do lugar.”

A sétima professora participante desse curso e que foi entrevistada disse que iniciou suas atividades em uma escola que se localizava na estrada de Madureira, no município de Nova Iguaçu. Ela iniciou seus estudos nos Instituto Rangel Pestana, concluindo-o em 1972. Realizou o concurso público em 1982 e foi chamada para assumir a sua vaga em 1984, assumindo uma turma de segunda série, o equivalente hoje ao terceiro ano do ensino fundamental. Em seguida foi convidada para ser professora orientadora em uma outra escola com outra matrícula. Trabalhou em um CIEP. Lá foi convidada para ser diretora adjunta e ficou por dois anos. Depois voltou para escola onde iniciou as atividades. Nesse meio, ela resolveu fazer uma faculdade, tanto por exigência do MEC, quanto por uma experiência de vida própria, a separação matrimonial. Ela cursou Biologia em uma universidade particular da região. Atualmente ela é diretora adjunta. Ela diz que está mais propensa para o lado pedagógico do que para as Ciências Biológicas. Realizou uma pós-graduação em Gestão Escolar. Conversar com essa professora é um momento de aprendizado:

Ah, eu continuo uma sonhadora. Eu ainda acredito no ser humano e acredito na educação, por isso que eu ainda estou na educação, porque eu poderia fazer outras coisas, mas eu venho para o trabalho como se fosse o primeiro dia. Com a mesma expectativa. Eu tenho 24 anos de trabalho. Eu não fiz desses 24 anos um banquinho para eu sentar e dizer: eu já fiz de tudo e já sei de tudo, não. Cada dia é um aprendizado novo e eu me empolgo com as ideias que surgem, entendeu? Surge uma ideia nova, eu me empolgo, mesmo que depois eu me decepcione lá na frente (...) Eu gosto disso que

eu faço, eu gosto de ser professora (Sandra, diretora adjunta de uma escola na baixada fluminense).

Comparando os depoimentos das lideranças com os depoimentos dos que se tornaram profissionais da educação, é possível notar que os relatos das lutas desses últimos apresentam uma diferença fundamental: são marcados por ações individuais, por avaliações da formação profissional e não por formas de lutas coletivas na conquistas de direitos. Por essa cultura política diferenciada, não se poderia esperar a criação espontânea de identidades entre esses dois grupos de sujeitos. Educadores e trabalhadores (as) rurais não são idênticos e talvez se vejam como diferentes, mesmo que as condições adversas da vida ou a origem social como classe não privilegiada permitam uma expectativa de cumplicidade na construção de uma proposta pedagógica do campo.

Depois de conhecer um pouco da trajetória de vida das lideranças sindicais e dos profissionais da educação pode-se melhor compreender as justificativas manifestadas por esses sujeitos para participar de espaços de formação com a temática da educação do campo.

De um lado lideranças com uma prática de vida inserida na militância política e do outro os profissionais de educação voltados para formação acadêmica e escolar. Essas duas formas de inserção social podem demarcar o espaço de atuação desses sujeitos. As lideranças almejam um projeto de sociedade específico, onde o campo possui importância vital. A educação nesse contexto camponês passa a ser peça-chave e um desejo. Para os professores não há a vinculação de um projeto político estruturado e organizado para o meio rural e suas práticas pedagógicas.

Por isso, os trabalhadores e as trabalhadoras rurais propõem e organizam formações como as que estão sendo analisadas, quando os profissionais da educação, estando nessa territorialidade, são convidados a fazer parte da construção de um projeto de sociedade do movimento sindical rural do Rio de Janeiro. Assim, faz-se necessário conhecer as justificativas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa para participarem das formações.

A partir das entrevistas realizadas com dois professores da Escola Agrícola Nilo Batista em Cabo Frio que participaram do curso 1 de 2006, percebe-se que a motivação foi justificada por sua própria experiência de trabalho. Além disso, foi relatado que outro professor dessa escola já tinha participado de uma formação em 2005, e que os

animou a irem no ano seguinte, em 2006. Essas informações evidenciam como a promoção desses eventos com certa constância poderá criar uma rede motivada sobre o tema educação do campo.

Além desses professores, como mencionado, participaram da formação de 2006 alguns alunos dessa escola. Um desses disse que sua motivação veio também pela própria experiência como aluno de escola de zona rural:

Do campo, eu sou filho do campo e estudei na escola, a escola técnica agrícola, então a gente sempre batia na tecla. Às vezes tinha uma reclamação, mas na escola de 1ª à 4ª, nível 1, essas turmas, assim, os professores tinham que vir da cidade e talvez seja até com uma forma de até meio política, assim, de falar: vou jogar esse cara lá praquela lugar! Porque eles vinham, mas não vinham tão satisfeitos trabalhar no campo, porque podendo trabalhar em sua casa, perto da cidade é melhor que vir cá, prá zona rural trabalhar (Wagner Lan, liderança jovem da FETAG e ex-aluno da Escola Agrícola Nilo Batista).

Para as lideranças que estiveram no curso 2, as expectativas para participar de encontros como esses são justificadas pela própria experiência de vida trazida de longas datas. Como as lideranças regionais é que produzem, organizam e elaboram a proposta do curso junto com a CONTAG, com algumas participando diretamente da elaboração, outros apenas se envolvendo como convidados no dia da formação, acredita-se que, por isso, alguns temas foram apresentados como elementos de motivação: interesse na questão da educação do campo; reprodutividade do processo da agricultura familiar; educação proveniente do movimento sindical; educação vinda das mulheres da FETAG; valorização da cultura da agricultura; escola rural tratada como escola urbana; qualificação; informações e melhorias de vida. Nesses termos é que são explicadas as motivações nos diálogos com lideranças.

Eu enquanto liderança, enquanto trabalhadora rural, mãe de família, o que me levou a participar é que eu tenho grande interesse nessa questão da educação para o campo, porque eu tenho preocupação de dar continuidade a agricultura familiar, a agricultura em si. Porque se não existir uma preocupação com isso, uma educação partida de nós, do movimento sindical, principalmente por nós mulheres, porque nós mulheres somos mais sensíveis às necessidades. Eu tenho essa preocupação, porque a gente precisa que essa educação resgate a cultura da agricultura, nós não temos nada na educação que ajude aos alunos a valorizar a agricultura.(...) A preocupação é justamente essa, porque as crianças, filhos de agricultores, elas, quando chegam de 5ª série, que vai para 6ª, 7ª, 8ª até eles ainda ajudam os pais na agricultura, até essa idade, eles ainda ajuda os pais, mas passou a um 2º grau, eles não amam o rural, eles passam, eles não conseguem valorizar que a agricultura é importante, eles não conseguem valorizar que é da agricultura que sai o alimento. A educação que eles recebem nas escolas rurais, (que não é escola rural, ela é instalada na área rural, mas não é uma escola rural), a

educação, aliás, o ensino que dá, é o mesmo ensino que dá nas escolas urbanas. É o mesmo que temos pra área rural, então o próprio ensino acaba tirando os alunos da agricultura porque eles começam a entender que tem que estudar pra ser um doutor, pra ser médico, advogado, um político, ou ser outra coisa qualquer, menos para a agricultura (Elicia Ramos, liderança da terceira idade da FETAG).

O discurso da motivação dessa liderança, como de outras entrevistadas, evidencia uma série de temas preocupantes e relacionados com educação: uma preocupação coletiva, com a organização dos trabalhadores; com a agricultura; com as escolas que se localizam no entorno dos seus locais de moradia; a continuidade da prática da agricultura nos seus assentamentos e acampamentos. Nesse sentido é constante o destaque para a necessidade ou a responsabilidade que sentem em levar o tema para as pessoas que ficaram nas áreas de militância da federação e que não puderam ir ao curso.

Para estar se qualificando, pra tá levando essas informações para o pessoal nosso do campo, que tem pouca informação de tudo que vem daqui de fora lá pra dentro. Se a gente deixar eles não sabem o que está acontecendo, então nós temos que estar se integrando e buscando informações, buscando melhoria de vida para nossa população do campo (Eliane Barbosa, Secretária Estadual de Mulheres).

A importância disso é aquilo que a gente sempre tá conversando. Se a gente não tiver se qualificando, se interessando em buscar essas informações, eles ficam lá sem nada, não têm estrutura nenhuma, Então nós como liderança, nós temos que largar o nosso conhecimento e tá buscando essas coisas pra eles (Eliane Barbosa, Secretária de Mulheres da FETAG).

De acordo com o grupo de professoras entrevistadas e que participaram da formação de Parati, em agosto de 2007, a motivação foi justificada como sendo o convite da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Contudo, nas entrevistas elas deixaram claro que elas haviam entendido que iam para um curso sobre hortas e princípios agroecológicos.

Além disso, foi unânime a resposta de que o atrativo turístico, por ser o encontro realizado na cidade histórica e litorânea de Parati, ajudou muito na motivação para participar. Contudo, também fizeram questão de afirmar que somente com o desenvolvimento do curso é que muitas professoras começaram a compreender a real temática e do que se tratava o curso.

Eu achei uma surpresa, porque quando eu fui convidada ninguém me esclareceu muito, o que seria este curso, sobre que nós falaríamos, mais eu achei muito interessante (Paula, professora do CIEP Mazomba).

Bom, pra falar a verdade eu fui com uma ideia anterior que eram assim... pra mim a gente ia trabalhar.... não era educação do campo não, a gente ia trabalhar educação de campo, que eu iria aprender como eu iria aprender um trabalho de campo com os meus alunos...Eu não sabia. (...) Quando chegou lá, que eu falei: ah é outra coisa, que que eu fiz, sinceramente de início, caramba, mas isso aqui não é a minha realidade, não é aqui, não é isso, só que depois, pelas pessoas que eu conheci, pelo que eu ouvi lá, pelas trocas que eu acho que aconteceram, eu acho que me ajudou muito (Laudicéia, professora de um CIEP com curso normal em Japeri).

Uma das professoras entrevistadas afirmou que foi bastante receosa para o encontro, pois inicialmente não sabia do que se tratava. A única coisa que a informaram foi que era um curso em Parati. Como se tratava de educação, e ela “gosta muito desse tema”, ela resolveu ir. Quando viu a abertura do encontro e um trabalhador rural coordenando as discussões, apresentando o que é o movimento sindical e suas ações, essa professora disse que ficou perplexa, pois só nesse momento é que passou a entender do que se tratava aquele curso. Ficou espantada, pois “era um agricultor, de mãos grossas, que estava discutindo a situação dos trabalhadores e a educação”. No seu entendimento, esse foi o primeiro ponto de mudança: a compreensão do que seria o movimento de luta pela terra no Brasil. Seu depoimento é de extrema importância para compreender o movimento sindical como espaço de ruptura na situação da educação do campo no Rio de Janeiro.

O relatório desse encontro traz a fala de algumas professoras que, inicialmente, ficaram assustadas com a participação dos trabalhadores, pois para elas o encontro se tratava de educação. Com isso, ficaram se questionando o porquê da presença dos trabalhadores. Somente com o passar dos dias é que as professoras-professores passaram a compreender o motivo da presença desses no encontro e qual sua importância. Nota-se, pelos depoimentos, que pensar e discutir a educação do campo é complicado.

## **5.2. Contribuições advindas da participação nos cursos**

Essas formações promovidas pelo movimento sindical no Rio de Janeiro trouxeram algumas novidades. Exemplo disso foi a ida de representantes da Secretaria de Educação na Escola Nilo Batista, quando puderam ouvir a apresentação dos professores da discussão feita no curso sobre a temática da educação do campo. A partir do momento que os professores participaram da formação, eles foram até a Secretaria e

esta foi até a escola, o que pode ter contribuído para um olhar diferenciado para essa escola.

Nós tivemos a oportunidade de levar isso para o Conselho Municipal de Educação e eles acharam muito interessante essa discussão. Fizeram visita a nossa escola, pararam pra nos ouvir. (...) Houve aí uma compreensão que eles teriam que ter é uma melhor alimentação quando chegassem na escola e isso, nós fomos beneficiados. Com relação ao transporte que era bastante precário no nosso município, hoje, praticamente todas, não somente a nossa escola, mas todas as escolas rurais estão sendo atendidas com esse transporte. Então, isso foram coisas que, foram reivindicações que nós levamos a ele e eles tiveram um olhar diferenciado (Pedro Paulo, professor de Agricultura na Escola Agrícola Nilo Batista).

A ideia de valorização passa pelo discurso desses professores entrevistados. Fica mais explícita ainda quando a professora de Agroindústria dessa escola fala da valorização da educação do campo, ocorrida a partir do curso de formação.

O que senti foi a vontade e o desejo de estar valorizando a educação no campo e também as pessoas que estão ali. Mais é trabalho muito demorado para acontecer. Das autoridades você ver o descaso [com] a escola não só aqui em relação ao governo é geral com o campo (Beatriz, professora de Agroindústria na Escola Agrícola Nilo Batista).

Contudo, para os professores uma das principais mudanças provocadas pelo encontro pode ser identificada quando foi incentivada a reflexão do tema da educação do campo, que antes ou em outros espaços não era feita.

Bom, aquele encontro serviu pra gente refletir a respeito da educação do campo, principalmente do nosso município de Cabo Frio. A gente percebe que nós estamos dentro de uma escola agrícola e que muitas das vezes essa escola agrícola não era considerada como tal, e a partir daquele encontro nós tivemos alguns ganhos. As pessoas, principalmente a Secretaria de Educação teve um olhar diferenciado para a nossa escola. Conseguimos algum resultado, mas a luta ainda continua (...) A subsecretária começou a ter um olhar diferenciado. Nós tivemos algum ganho com relação a verbas enviada para o campo, que nossos alunos, por estar em regiões mais distantes, mais difícil de ter acesso a escola (Pedro Paulo, Professor do Ensino Técnico Agrícola da Escola Agrícola Nilo Batista em Cabo Frio).

Quando se olha para o cotidiano dos professores, é possível perceber práticas como a da professora Beatriz, que utiliza a sua disciplina para trabalhar outros conceitos em sala de aula. A partir da agroindústria, ela estuda noções de geografia, português e matemática.

Passo uma receita e então em cima disso trabalho geografia [falando de alguma] região que tem alguma escola envolvida na criação daquela receita. Em português trabalhar verbo, concordância. Nesta receita trabalhar a parte de matemática proporção, fração trabalhar o que é  $1/3$ . Tem muita criança que não sabe se não estiver escrito lá. O que é o volume de água neste copo? O que é  $1/3$  de água nesta panela? Se o professor estiver trabalhando fração vamos dividir um bolo em  $2/3$  ou em  $2/4$ . Através das receitas você pode estar trabalhando várias matérias. Várias disciplinas (Beatriz, professora de Agroindústria da Escola Agrícola Nilo Batista).

Já as lideranças, de forma esperançosa, declararam que as mudanças ocorridas com a participação e organização desses cursos podem ser evidenciadas com a criação de uma agenda sindical, mesmo que incipiente, na questão da educação; criação de um grupo de trabalho; audiências com o Secretário Estadual de Educação; e conhecimento das práticas da agricultura por parte dos professores.

A CONTAG tá achando que a gente deve fazer o seminário e desse seminário do movimento sindical, puxado pelo movimento sindical, a gente crie uma agenda, um grupo de trabalho, e que esse vá trabalhando junto com a secretaria estadual. A gente pretende fazer esse seminário e depois uma audiência com o secretário estadual pra poder ver o quê que a gente pode estar tratando a nível estadual (Divan, secretária geral da FETAG).

(...) porque aquele curso, como a gente viu, é um curso de capacitação pra professores, então ali a gente começou a debater assim, um modo de uma educação um pouco diferenciada para os professores. Naquele curso a gente discutia isso. (...) Uma educação diferenciada, seria o jeito para os professores saber, entender o que que é uma agricultura, saber o que é, porque alguns professores trabalham na roça e não sabe o que é uma plantação, não sabe o que é. Uma professora da Nilo Batista há muito tempo atrás, na época quando eu tava na minha quinta, sexta série... A gente tinha uma professora que quando ela foi na minha casa buscar um bambu no carro dela, ela viu um pé de jaca, viu a jaca pendurada e falou: poxa, a jaca dá assim? Uma coisa assim e a professora, era de Geometria, nada haver, mas dava aula numa escola agrícola e ela não sabia como que dava fruto num pé de jaca. Uma coisa assim que eu acho que quem dá aula numa escola agrícola tem que saber, as dificuldades que os alunos tem para poder estudar.. porque se perder um ônibus o outro vai ter daqui a duas ou três horas. A gente defendia um curso que não foi aberto ainda. Eu achava que aquele curso deveria ser aberto. Eu achava que ela deveria pegar aquele curso e trazer pra realidade dela, pra realidade que cada município tem na sua realidade e tentar trazer aquele curso para os professores do campo incentivando eles mais, prá ele parar de poder ir lá só com a obrigação de ensinar matemática, ensinar o português, tentar fazer daquela matemática e português ensinando de acordo com o que está sua volta no meio rural, que ali tem coisas. Tem como fazer um trabalho legal, uma aula de campo, está de um lado de uma propriedade, debaixo de um pé de árvore, contar algumas histórias, ter incentivo mais da secretaria de educação para as escolas municipais, das escolas do meio rural, com teatros, com coisas para botar em uma mesa sentar com os professores ali e com zootecnistas. Alguns professores de ciência, um professor de agricultura, começar a sentar com outros professores de matemática e português e tentar fazer um trabalho que vai ser trabalhado naquele ano para poder pôr em prática aquilo (Wagner Lan, liderança jovem no assentamento Campos Novos em Cabo Frio).

Esse depoimento expressa o desejo de muitos agricultores que veem a educação como direito a ser garantido pelas práticas dos professores. Além disso, sinaliza que qualquer proposta deve ser construída de forma dialógica. Sobre a importância do tema educação do campo para o movimento, tudo indica que os sindicalistas ainda não possuem firmeza na mobilização das bases.

Nós do movimento sindical, eu coloco CONTAG, FETAG e os nossos sindicatos, ainda continuamos pecando na nossa mobilização, apesar da gente já ter essa consciência da necessidade de mudança, nossa mobilização ainda não é aquela desejada. A gente ainda tem muito dirigente sindical nosso que ainda não se atentou pra essa questão. Se preocupam muito com a questão da previdência, muito com a questão da luta pela terra, mas que na questão das políticas sociais, pegando a questão da educação, ainda não se tem como um carro chefe na maioria dos sindicatos, na maioria das federações. Na CONTAG essa discussão tá mais avançada. A gente tem a Secretaria de Políticas Sociais e que tem avançado nessa discussão na conversa com os governos, o Governo Federal. Mas ainda a grande questão é a nossa mobilização e a nossa consciência que tem que se mudar essa forma de Educação (Manoel dos Santos, presidente da FETAG)

Manoel falou tudo. O que eu vejo na questão dos nossos sindicatos é isso que Manoel falou e mais uma coisa os nossos dirigentes não atentou ainda que é através da educação que a gente vai transformar, vai vir a transformação. E também, a gente tem uma resistência muito grande do nosso município, porque o urbano está muito em foco. A mídia todo o dia tá entrando na casa dos trabalhadores da área rural, tá jogando ali o que é de interesse dela e os nossos trabalhadores infelizmente é vítima do sistema e vai absorvendo aquilo ali. Eu acho que tem uma resistência muito grande nisso aí também e a outra questão é a seguinte, eu sou vizinho lá do Manoel, sou de Araruama, vizinho lá de Cabo Frio, a gente, nosso município, o prefeito está terminando o mandato dele, segundo mandato, ele investiu na educação na área rural, fez colégios de qualidade, levou a informação. Informatizou as escolas da área rural, só que é que a gente peca nisso aí também, a grade é urbana, não tem essa diferença pro rural e eu cito até um exemplo importante. Você chega num colégio da área rural, você chega pros alunos e na hora da soma, de alguma coisa ao invés de botar uma laranja ou ovos de galinha, a coisa ali do rural pega e bota o semáforo, carro, essa situação. Eu acho que essa transformação vai vir na hora que focar uma educação pra aquele meio ali, pro meio rural. Eu acho que aí, pra manter o homem no campo, vai deixar um pouco da nossa juventude ser assediada pelo urbano e mais uma coisa que está muito na onda isso aí é a questão de alimento. Eu acho que os governantes não atentaram ainda pra essa situação que é mantendo o homem e a mulher na área rural que a gente vai conseguir abastecer, não somente a área rural, mas a área urbana também de alimento. Eu vejo isso aí, que através da educação que a gente vai transformar (Otto, liderança da FETAG).

Esses depoimentos são exemplos de como a ação do movimento sindical pode provocar mudanças na prática cotidiana das escolas. Contudo, a partir de outros dados, também fica evidente como é difícil mudar as concepções instituídas. Nesse sentido, cabe aqui um relato de uma experiência vivida pelo autor dessa dissertação.

Além das entrevistas com professoras nas escolas, havia sido planejado um debate com um grupo de profissionais da educação, desde a cúpula administrativa, até as lideranças, com vistas a perceber que tipo de identidade vinha sendo construída e as disputas presentes nos espaços de decisão. Assim, o pesquisador procurou a Coordenadoria Estadual de Educação e planejou com a coordenadora um grupo focal, no qual estariam professoras e lideranças do território da Baía de Ilha Grande e que frequentaram essa última capacitação analisada e realizada na cidade de Parati. Entretanto, essa atividade de pesquisa planejada, quando da elaboração do projeto, teve de ser redirecionada várias vezes. Contudo, seu processo de realização evidencia como, de início, são sentidas, na oficialidade, as ações do movimento de trabalhadores(as) rurais entorno do tema educação: uma invasão de espaços monopolizados como espaços especializados ou de profissionais. Isso pode ser inferido do relato desse processo de agendamento do grupo focal.

No momento em que a proposta do grupo focal foi apresentada para a responsável pela Coordenadoria, na cidade de Nova Iguaçu, ela falou que poderia participar do debate, porém não poderia ser junto com as lideranças, por não querer, segundo ela, “misturar educação e política”.

Diante da objeção dessa gestora, outra estratégia teve de ser pensada. Com bastante antecedência, foi marcado outro encontro, que não chegou a acontecer devido à justificativa de que ela estava com “grande quantidade de tarefas”. Depois dessa nova frustração por não ter acontecido o encontro anterior, ela se comprometeu a entrar em contato com outras professoras para agendar o debate. Inclusive chegou a dizer que “não iria convidar, mas sim convocá-las!” a estarem presentes na reunião onde se discutiria a educação do campo por meio de uma ferramenta para ajudar no debate, uma metodologia participativa chamada *Árvore do Saber*. Esse instrumento metodológico foi proposto em uma conversa com algumas pessoas da UFRRJ, que trabalham com professores de escolas rurais e urbanas dessa cidade.

Ficou acertado, então, que iria ser discutida “a educação do campo que temos, os sonhos para essa educação e o que poderia ser feito coletivamente para mudar essa situação”. Mas, infelizmente, todas essas questões não puderam ser respondidas. Nesse encontro, estiveram presentes somente a referida gestora e mais duas outras professoras convocadas por ela e que participaram do curso em Parati. Uma estava em sala de aula e outra fazia parte da direção de uma escola na cidade de Nova Iguaçu .

Mas mesmo assim foi feita uma discussão, quando foi utilizada a dinâmica participativa denominada Realidade, Processo e Desejo, como orienta COELHO (2005). Apesar do pouco número de pessoas presentes, pode-se perceber a empolgação dos profissionais da educação ao falarem desse tema. Várias sugestões surgiram e elas manifestaram interesse de realizar mais seminários da educação do campo, exposições das escolas que são rurais, apresentação das atividades que já desenvolvem, como oficinas de jornais, dentre outras.

Nesse encontro, sem a participação das lideranças, chegou-se à conclusão, no final da reunião, de que a educação do campo não poderia ser realizada sem os trabalhadores. Por isso, foi proposto um encontro com as pessoas que organizaram a formação em Parati. Mas elas pediram que essa reunião fosse realizada no espaço dos trabalhadores, por não quererem que estes estivessem no espaço da Coordenadoria de Educação. Desse processo foi marcada outra reunião para três semanas depois, na sede do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Nova Iguaçu, onde poderiam participar as professoras e as lideranças sindicais, tanto do município quanto do nível estadual. As professoras ficaram responsáveis por convidar as companheiras que não se fizeram presentes naquele momento e o pesquisador em convidar o movimento sindical, por ter, segundo elas, maior contato com “essas pessoas”. Marcado esse encontro, apenas as lideranças apareceram e novamente a discussão ficou para o futuro.

Nesse momento ficou mais claro para o pesquisador o significado de Estado como instância privilegiada da ordem, além da evidência de suas limitações para promoção burocrática da mudança. O que está em jogo num processo de luta por uma educação do campo? Aspectos ideológicos, a concentração do poder estatal e profissional na definição das funções das escolas e de seus professores para uma determinada perspectiva de desenvolvimento.

Quanto à continuidade dos trabalhos, as lideranças encontram dificuldades em relação, as deliberações acertadas nos cursos, pois a FETAG tem mobilizado de forma limitada pessoas para atuarem no espaço do movimento sindical. De acordo com a liderança jovem do município de Cabo Frio, isso se deve à falta de estímulo. Para ele o fato de ir pouca gente aos encontros, é um sinal da perda de estímulo para a militância política.

Está muito parado o movimento sindical. Estão tentando. O pessoal tem vontade, só que o que acontece é que o pessoal está muito cansado. Eles acabam cansando. Hoje em dia,

seu Manoelzinho marca uma reunião, vai meia dúzia de pessoas. Vou em reunião pra quê? Perderam aquele estímulo que eles tinham. Eu acho que vai ter que fazer um trabalho muito bom aí pra tentar motivar os produtores a dar valor ao movimento sindical, confiar no movimento sindical primeiro, pra daí fazer um trabalho junto, que é o que eles tentam fazer. Tem vontade de fazer um trabalho bonito, mas não tem como colocar em prática, porque os próprios produtores precisam deles e estão desacreditados. Então tem que fazer algum trabalho, alguma coisa assim, talvez partiria para o estadual pra poder os sindicatos dar um incentivo, uma coisa. Dar uma melhorada, dar uma coisa de visão pra eles, pra eles poderem ver o que está fazendo pra daí começar a ter esperança e daquela esperança a gente poder começar a trabalhar junto com eles e dali o movimento sindical, começar a fazer, cobrando o que hoje não dá pra fazer, porque hoje são poucas pessoas (Wagner Lan, liderança jovem).

Para a outra liderança, o que falta ao movimento sindical é priorizar a educação do campo como uma de suas bandeiras de luta. Essa liderança diz que todos falam que a educação é prioridade, mas quando se marca um seminário, que tem uma atividade que trata de crédito, PRONAF, ou outro assunto, “a educação é deixada de lado”. Com isso se cria um discurso vazio de que a educação é prioridade. Outro ponto apontado por essa liderança é a falta de diálogo com as Secretarias Municipais e a Estadual de Educação. Para ela, esse diálogo é de extrema importância, pois assim é feita a discussão da educação do campo nos municípios.

A FETAG aqui no Rio, a educação ainda não é vista como prioridade, lógico que a gente vê, todo mundo fala, o discurso é um só, a educação é prioritária, mas não se dedica, por exemplo: no Pronaf, crédito para reforma agrária. Ah, mas tem um seminário de educação do campo, então se fala: não primeiro vamos ao crédito, sem crédito ninguém vai a lugar nenhum, com isso acaba deixando de lado, e a gente, seria assim um maior envolvimento. Seria estar priorizando um pouco mais a educação pra gente tá visitando as secretarias municipais. Eu acho que primeiro estaria visitando para ver o que pode ser feito, ter um diálogo com os secretários municipais ou até criando esse grupo de trabalho. Tendo que ser por região. Acho que por região seria bem mais prático, porque cada região tem uma particularidade, cada região tem prefeitos que são mais acessíveis e outros não, um já, tipo Araruama, o prefeito tem melhorado muito as escolas rurais, mas mesmo assim ainda tem gente que reclama. (...) Agora a prioridade do governo foi a criação dos territórios. Tá tendo uma prioridade no território e um pouco na educação, só que ainda é meio difícil, Né? (Divan, Secretária Geral da FETAG).

Para as lideranças, uma das dificuldades que motivam a luta por uma educação do campo é o desinteresse da Secretaria Estadual de Educação em relação ao tema. Além disso, essa liderança fala do desconhecimento dessa Secretaria em relação à realidade das escolas do campo. Para outra liderança a dificuldade estaria no fato de que algumas escolas rurais são tratadas como urbanas, e isso pode ser evidenciado pela

ausência de disciplinas com conteúdos de práticas agrícolas. Indagados sobre as dificuldades para a continuidade do processo, tem-se as respostas:

Seria o desinteresse da Secretaria Estadual. A gente teve o seminário aqui no Rio que era pra 300 pessoas. Porque a gente vê assim, logo que o Presidente Lula entrou, a gente teve um grande suporte que ele deu um olhar diferenciado nesse sentido, então ele proporcionou que a gente fizesse em todo Brasil esse seminário pra tá buscando discutir a educação do campo. Nesse seminário teria que ser criado um grupo de trabalho pra tá discutindo essas dificuldades, de um tudo. Aqui no Rio esse seminário que ia ser para 300 pessoas, não chegou a 50 pessoas. Foi uma coisa muito desinteressada pela Secretaria Estadual. No último dia mudou o local e as pessoas que iam acabaram não indo porque houve um desencontro e não conseguiram formar esse grupo de trabalho. E quando a gente fala das diretrizes, eles não conhecem e eu acho que a Secretaria Estadual de Educação deveria conhecer e passar pras outras escolas. Eles têm o departamento das escolas rurais, mas não passa isso (Divan Rodrigues, secretária geral da FETAG).

Falando do que falta ao Estado fazer na educação do campo as lideranças afirmam que falta haver um maior interesse das instâncias governamentais em relação às escolas do campo. Esse pensamento é compartilhado com os professores dessas escolas, depois da realização dos cursos.

Uma professora fala da necessidade de espaços de formação, promovendo o desenvolvimento profissional dentro da própria escola. O Estado poderia envolver todos os professores. O curso de formação promovido pela FETAG foi importante, mas precisa de complementação por parte de instituições públicas. Partilham dessa perspectiva, lideranças e professores.

No municipal, falta ele se interessar um pouco mais pela zona rural a respeito da educação. Hoje o municipal deu uma melhorada. Já mudou um pouco com a Secretaria de Agricultura, que no governo passado não funcionava a secretaria aqui. Acabaram com a Secretaria. Esse governo atual deu uma melhorada, deu uma assistência melhor, comprou alguns equipamentos. Agora o que falta é o governo municipal, com a Secretaria de Educação, atender os que são responsáveis por ela (Wagner Lan, liderança jovem da FETAG).

Eu acho que falta um curso para todos os professores. O curso deveria ocorrer na própria escola. Ser voltado, igual à questão de horário não é um curso que você possa sair da sala de aula. Porque tem que abrir mão da sala de aula. Como, por exemplo, um curso de três dias na escola, intensivo, ele cumprindo a carga horária dele. Porque se for um curso extra, por mais que ele esteja interessado, ele não vai ter tempo, porque trabalha em outro colégio, como vou sair depois do meu horário? (Beatriz, professora de agroindústria na Escola Agrícola Nilo Batista).

Esse último depoimento apresenta uma proposta mais clara de uma formação massiva em todas as escolas, pois são muitas as dificuldades enfrentadas pelos professores, devido à sua intensa dedicação às aulas em mais de uma escola e outros afazeres próprios da prática docente. Enfim, o que é sugerido é um aporte estrutural e financeiro específico para atender à realidade de muitos professores em exercício. Além disso,

falta de verba, estrutura, falta de matéria-prima, pois material utilizado para as aulas práticas não pode ser da merenda. Tem [que] ter uma verba específica para comprar material para dar as aulas práticas (Beatriz, professora de Agroindústria da Escola Agrícola Nilo Batista).

De acordo com os entrevistados, algumas mudanças e novidades apareceram nas escolas depois da participação dessas pessoas nesses cursos. Para alguns são mudanças significativas, pois para maioria desses a questão da educação do campo e a discussão do mundo rural brasileiro nunca tinha “sido feita” no espaço escolar. Questões como valorização do rural, reivindicação por melhorias na escola, repensar o planejamento, relação urbano-rural, quebra de preconceitos e compreensão do que é escola do campo tornaram-se temas e conceitos (re)significados ou objetos mais frequentes de reflexão e questionamentos na prática das professoras. Uma professora avaliou o encontro com a expressão “conheci o que não conhecia”.

A questão de valorizar a cultura do campo foi o que ficou mais marcante pra mim. De mostrar pra eles que ficar no campo é bom, que ao invés de você sair, você pode ficar. Diferente de uma visão em que tinha que sair e ter uma vida diferente dos pais. Percebi que eles poderiam ficar e fazer coisas muito boas sim. Como viver daquilo ali, da agricultura e não ter uma visão ruim dali. Não abandonar as origens, porque todo segmento tem que ser valorizado, tanto quem vive da indústria, como quem vive do campo. Valorizar para construir e ficar. Ficar no campo, ao invés de sair de lá (Rafaela, professora de Ciências).

(...)conheci outras realidades que não conhecia. Você participar é uma coisa, ouvir outras pessoas é outra. Para mim foi tudo novidade, você vê na televisão a questão da posse da terra. Às vezes até por não conhecer a gente critica. O fazendeiro tem uma terra aqui e vem uma pessoa e invade. Lá eu passei a ver de uma outra maneira, até pela questão social. Deve ser muito ruim não ter uma casa para morar, uma terra para cultivar. Passei a ver com outros olhos a questão dos quilombos, a questão dos indígenas. Me assustei ao ver aquela aldeia. Bem, não era bem uma aldeia, era uma mini-aldeia, mas percebi a invasão de cultura. Ali eles absorveram de nós o ruim; o vício. Fiquei conversando com algumas pessoas dali e eles disseram que os índios vendiam o artesanato na praça e com o dinheiro depois bebiam. Percebi no quilombo uma força danada para conservar as origens, mas ali é uma família que vive naquele espaço e que tenta preservar a cultura do povo. No curso eu gostei de tudo que a professora falou e eu não tinha essa visão de que o aluno do campo precisava da escola

no lugar que ele está e não de ele ter que vir na cidade. Mas aquela questão que falei com você no encontro, muitas vezes o colono, o camponês, ele perde sua identidade, então ele quer ser como o homem da cidade, não é? E ele mesmo desvaloriza sua cultura e acaba ele mesmo deixando sua auto estima lá embaixo ou senão querendo ser igual ao da cidade e rejeitando sua cultura. Isso eu percebi; não na fala daquelas pessoas, você via que eram pessoas idosas e que valorizam o que elas fazem. Falta em nós, por falta de conhecimento, não é nem por maldade essa valorização. Quando você vai lá no sacolão, comprar verdura você não quer saber de onde veio, se o tomate tá caro a gente não compra ou substitui por outra coisa, mas se não tiver o colono para plantar aquele tomate, aquele pimentão, aquela verdura? Então nós temos que valorizar aquele homem do campo e mostrar a importância que ele tem na nossa sociedade e resgatar a auto-estima. Agora como nós podemos fazer isso? Mostrando aos nossos alunos a importância de cada personagem desta história, então eu vejo por esse lado (Sandra, professora do ensino fundamental e diretora adjunta).

Falando dos impactos no curso 2, de abril-maio de 2007, foi entregue às lideranças um formulário de avaliação da FETAG, e as respostas a esse formulário serão aqui analisadas. Contudo, é bom destacar que somente oito participantes puderam dar notas aos trabalhos realizados durante os dias de curso. Essas notas variavam de 1 a 5, além de um item “não se aplica”.

Na pergunta “A atividade de capacitação serviu para você aprender o que lhe ensinaram?” Sete lideranças deram nota máxima para o encontro, apenas um deu uma nota 4. Não apareceu nenhuma nota nas outras categorias.

Quanto ao conteúdo trabalhado durante os três dias de encontro, sete das oito lideranças que responderam ao questionário deram nota máxima para o conteúdo. Somente um deu nota 4.

Os trabalhos também foram avaliados. Tudo indica que a forma como a monitora conduziu os debates pode ser compreensível a todos. Sete pessoas deram 5 para esse item e uma liderança deu nota 3.

O material didático produzido pela CONTAG e enviado às federações para que cada uma o utilizasse nas capacitações também foi avaliado. Contudo, cabe destacar que, ao longo do curso foram utilizados outros materiais disponíveis, tanto dos palestrantes, quanto das federações. O material didático utilizado nesse curso recebeu nota máxima de todos os participantes. Todas as lideranças presentes deram nota 5 para as cartilhas, os *folders* e outros materiais, como músicas e poesias.

O encontro foi realizado na sede da federação dos trabalhadores, que é um espaço onde eles possuem a liberdade de se encontrar e discutir a sua realidade. Contudo, o formulário também avaliou o espaço. Todos os participantes deram nota

máxima para o local do encontro. É bom observar que durante o encontro as lideranças puderam realizar outras discussões com as lideranças estaduais, pois usaram outros tempos para este fim.

Quanto às exposições, aos debates e aos trabalhos realizados em grupo, todos os participantes deram nota máxima.

O tempo gasto para as atividades como um todo foi de três dias. Mesmo com os atrasos do primeiro dia, no segundo as atividades duraram todo o dia e no terceiro encerraram-se no horário do almoço.

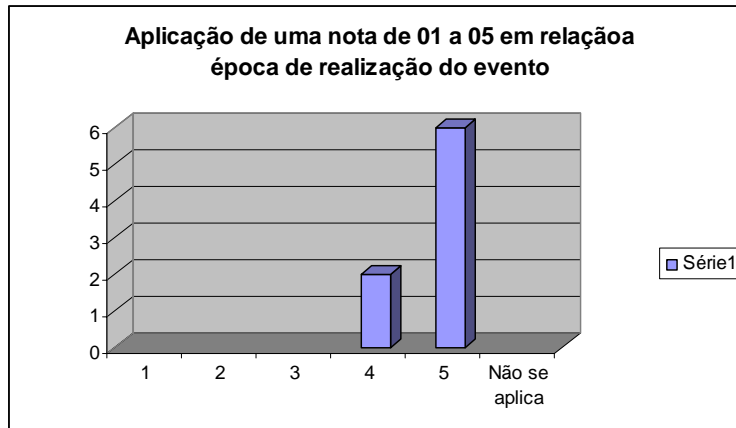
Quando perguntados a respeito do tempo gasto para as atividades, muitas foram as críticas. Tanto o tempo de três dias para as atividades realizadas foi identificado como pouco, quanto o tempo gasto para as diferentes atividades realizadas ao longo do curso de formação. Assim, uma liderança deu nota 3 para o tempo gasto com as atividades duas lideranças deram nota 4 para avaliação do tempo, cinco pessoas deram nota 5 para o tempo gasto e uma liderança disse que o tempo gasto não se aplicava à sua realidade. Geralmente no movimento sindical o tempo utilizado para as atividades é maior para proporcionar discussões e debates.



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 17 – Avaliação do tempo gasto para realização das atividades

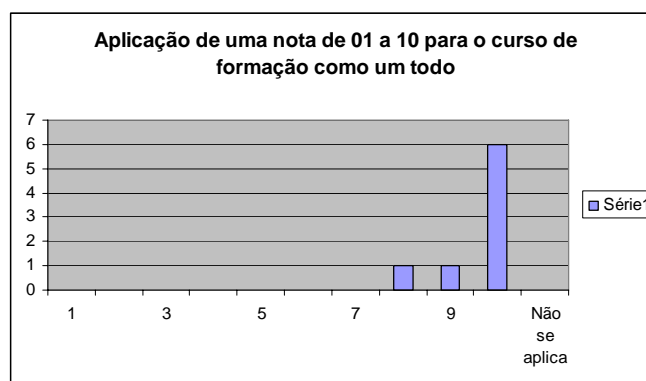
Como esse encontro foi realizado em maio, a data foi estratégica e a maioria dos presentes deram nota alta para época, porque foi programada junto com representantes dos trabalhadores. Para isso seis pessoas deram nota 5 para época de realização desse encontro e somente duas deram nota 4.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 18 – Aplicação de uma nota de 1 a 5 em relação à época de realização do evento.

Como esperado, o encontro como um todo teve uma avaliação positiva pelas lideranças. Numa escala de 1 a 10, foi pedido no final do formulário que se avaliasse o curso de formação como um todo. Assim, uma pessoa deu nota 8, outra deu nota 9, e seis lideranças deram nota 10. Mesmo sendo em um curto espaço de tempo, como foi avaliado pelos próprios trabalhadores, tudo indica que o encontro cumpriu com seus objetivos.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 19 – Aplicação de uma nota de 01 a 10 para o curso de formação como um todo.

### 5.3. Noções de educação do campo

Analisando o conceito de educação do campo apresentado pelas lideranças, percebe-se a ideia de que é necessário o envolvimento da família. Isso é primordial na construção da educação do campo, como explicou uma das lideranças: “Educação do

campo seria o envolvimento de toda família na educação” (Divan Rodrigues, Secretária Geral da FETAG).

Outras lideranças apontam questões de conteúdo para definir o que esperam de uma educação do campo, e que pode ser depreendida do depoimento que segue:

Hoje realmente aqui em Campos Novos, Cabo Frio, a educação do meio rural e do meio urbano não está muito diferente uma da outra. Uma que a gente pode citar, com uma diferença que é visível, é a Nilo Batista, porque é uma escola que os alunos estão tendo aula prática. É a única escola que tem uma educação diferenciada, que os alunos têm aula de português, matemática; tem aula de zootecnia; de agricultura; tem aula de agroindústria, que pega os produtos dali mesmo da zona rural e transforma os alimentos dali, como um doce, beneficiando o próprio produto. Ao invés de jogar a casca da banana fora, eles pegam ali mesmo e faz o doce da casca de banana. Então já estão aprendendo uma coisa a mais, pondo em prática. Ali a gente vê uma educação do campo, uma educação diferenciada. Nas outras, eu sei que têm alguns professores de outras escolas que são da zona rural, moram lá mesmo, que sai da zona rural e vão pra zona urbana fazer faculdade pra poder voltar a trabalhar ali mesmo. Hoje, nós temos uma escola que trabalha o ensino **com o rural no meio**, que é a Nilo Batista com uma educação diferente pros alunos dali, eles estão lidando totalmente com educação no campo, então, é uma que poderia servir de exemplo pras outras escolas que estão ao redor dela. A gente chegou até a fazer um trabalho de estágio com alunos, montando horta nas escolas da rede municipal. Fizemos algumas aqui, no meio rural, mas não foi pra frente. A única escola que tem uma horta e os alunos se alimentam daquela hortaliça, do que é produzido ali mesmo, é a Nilo Batista, que o aluno planta; o aluno cuida; o aluno colhe e se alimenta do próprio produto, o que as outras escolas deveria também fazer. Eu acharia que a escola no meio rural, [deveria ter] pelo menos, uma aula de agricultura no meio de cada aula por semana e hoje a educação do campo a gente pode falar a partir da Nilo Batista. As outras eu não posso falar, também porque eu não conheço (Wagner Lan, liderança jovem da FETAG).

Essa liderança jovem faz uma crítica às escolas rurais da cidade de Cabo Frio, afirmando que não há uma diferenciação entre elas e as urbanas. Ele aponta como exemplo de escola do campo uma escola de ensino agrícola não como historicamente foi definido na parte de revisão desta dissertação. Não se trata de uma escola para “órfãos ou desvalidos da sorte”, como definiam as oligarquias do século XIX, e nem uma “escola para meninos problema”, como diziam as elites agrárias dos anos 40 do século passado, essas duas definições de objetivos da escola tinham em vista adestramento de mão-de obra para o latifúndio. Aqui se vê uma escola dos cidadãos do campo, de sujeitos conscientes da necessidade de luta por seu reconhecimento como membros importantes na sociedade, pois são os trabalhadores (as) rurais os verdadeiros produtores dos alimentos para o abastecimento que toda a sociedade necessita. A escola é vista como espaço estratégico para uma vida digna no espaço rural, um meio da aquisição de conhecimentos necessários à melhoria de sua renda e valorização de seu

esforço de trabalho pela construção partilhada com os professores de saber dotado de sentido.

Esse envolvimento dos agentes do movimento nos debates implica aproximações de significados. O diálogo evidencia como, depois de tantos anos de escola rural, os pais pouco eram envolvidos no cotidiano escolar:

Agora, a educação do campo seria o envolvimento da família e principalmente dos jovens, para que os jovens tivessem interesse. Uma educação do campo, onde a gente pudesse tá levando o interesse do jovem pela terra, o trabalho na terra, porque quando eu vejo um adolescente dizendo: ah eu vou pra cidade, poxa! tem que levantar 5 horas da manhã para ir trabalhar num hotel ou em um restaurante e ele poderia trabalhar sempre junto com a mãe. Porque a mãe trabalha sozinha. Isso é uma referência que eu tenho, e falo poxa! Se ele fosse trabalhar com a mãe, ela também acorda 5 horas da manhã, mas porque ela não tem quem ajude ela. Aí, ali ela vai tratar dos porcos, das galinhas. Se fossem duas pessoas, ela poderia acordar mais tarde e tratariam desses bichos. Ela faz artesanato, poderia ele, o jovem ajudá-la a fazer a colheita da taboa. Fez isso, ou ele vai aprender a fazer o artesanato junto com ela, ou estaria liberado, mas ali é uma renda familiar. Todos ganhariam, e ganharia muito mais do que um salário mínimo que ele estaria ganhando, porque o salário mínimo que ele ganharia, para trabalhar em um hotel ou restaurante, na verdade não é um salário mínimo, porque têm as passagens, quando chega no final do mês que ele fizer as contas, ele pagou para trabalhar e junto com a sua mãe poderia está trabalhando (Divan Rodrigues, secretária geral da FETAG).

O conceito de educação e trabalho muda no discurso da professora, por causa do contexto de seu trabalho e de sua trajetória de vida, mas há uma similaridade entre esses discursos. Ambos falam do trabalho e do significado colado com a vida, com o conhecimento local e de que o trabalho na sala de aula deve ser proveniente da realidade local, ou seja, do espaço social dos sujeitos escolares.

Quando vou trabalhar.... receita, não adianta trabalhar receita de estrogonofe e lasanha, posso até mostrar para eles. Preciso mostrar o prato típico da região, qual a matéria prima que encontra na região. Fazemos brigadeiro de aipim, pão de queijo de aipim pode fazer várias coisas como o bolinho de aipim. A mandioquinha pode estar trabalhando isto, o pessoal aqui só vende aipim *in natura*, mas pode vender congelado, cozido os produtos do aipim e tem vários outros. O Jamelão aqui estraga muito. Jamelão pode usar para fazer licor de jamelão e geléia de jamelão (Beatriz, professora de Agroindústria da Escola Agrícola Nilo Batista).

Num debate sobre o que seria e para que serviria a educação do campo, as lideranças esclarecem que:

Eu vejo a educação no campo, é o seguinte: é conceito do meio rural, é a valorização da pessoa que vive na área rural e tentar desmistificar essa questão que o rural é atraso, é o

feito, é o Jeca Tatu. É a gente tentar mostrar pras pessoas, e mais uma coisa, mostrar pra ela, que ta no nosso projeto das três instâncias CONTAG, FETAG e Sindicato, que o rural, a educação do campo ta buscando um conceito que é o seguinte, que é qualidade de vida, o rural é qualidade de vida. O que ele não tem na área urbana, se ele buscar na área rural ele vai conseguir, que é uma qualidade de vida melhor pra ele. E aí, a partir daí, a gente que é da FETAG tentar passar isso pra essa pessoa, pra ele ter um outro conceito, não ter aquela ótica que o rural é feio, que o rural é o atraso (Otto, Liderança da FETAG).

É, por exemplo, o que eu faço com meu neto. É dizer pra eles a importância da terra, o que é a terra pra mim. Não tem como ensinar pro meu neto se ele tem que aprender sobre agricultura, os valores da agricultura, se não cultivar a terra (Elicia Ramos, Liderança da FETAG).

O que a gente já prioriza na educação do campo é a gente tá preparando nosso povo pra não tá fugindo. Esse é o primeiro ponto, porque, como eu já falei pra você, uma grande população já é uma população de gente idosa, que a juventude está saindo, então a educação do campo é a gente preparar os nossos jovens, as nossas crianças pra tá se qualificando lá dentro e lá dentro mesmo morando e vivendo (Eliane Barbosa, Secretária de Mulheres da FETAG).

Por esses últimos depoimentos, pode-se dizer que a presença do movimento de trabalhadores rurais no debate de um processo de educação voltada para a valorização do campo significa trabalhar na formação ampla que tem como base o valor do trabalho no campo, o respeito a essa forma de vida e local de moradia.

#### **5.4. O rural para as professoras que estão nas escolas**

Para as professoras que participaram dos cursos são diversas as características do rural. Ao serem indagadas sobre o tema, elas fazem uma descrição de mundo rural como algo distante da cidade; espaço negado; rural tratado como urbano; o rural da Globo e da Veja; rural dos sem-terra; rural da “invasão de terra”; rural que necessita “elevar nível cultural”; espaço de produção tecnológica; e por último um meio longínquo e romântico, como a imagem dos quilombolas e dos indígenas que puderam ver no curso 3, analisado nesta dissertação.

Para a professora abaixo, que participou do curso 3, o rural encontra-se totalmente distante dela quando afirma que algumas professoras trabalham em escolas totalmente distantes. O final da sua fala afirma categoricamente que a escola possui problemas, embora esteja em uma área urbana. Esse rechaço ao rural é tão grande que no meio da entrevista a diretora (que não fez a capacitação) chegou e falou enfaticamente “essa escola não é rural!”. A professora que fez o curso apresenta sua

visão de espaço geográfico onde ela está inserida, o que permite pensar com maior detalhe sobre a classificação desse espaço. Ao mesmo tempo em que ele tem características rurais, possui também características urbanas. O conceito apresentado por essa professora é o de espaço virtual, “excluído do urbano e do rural”, ou seja, não participa nem das políticas públicas destinadas ao mundo urbano e nem das destinadas ao rural. Por isso, pode-se inferir a importância do curso para ela. Contudo, ela achou, no momento da entrevista em 2008, que a formação recebida não se aplica totalmente à sua realidade, como mostra o trecho da entrevista:

Mas, é uma pena a gente não encontrar de novo, sabia? Foi bom o que aconteceu. Também é que como nós não trabalhamos em escolas do campo fica difícil a gente fazer uma... dar continuidade sobre aquilo que a gente viu lá, mas têm outras professoras que trabalham, não têm? Então, aquelas pessoas que moram e trabalham em lugares mais distantes, elas ficam mais empenhadas. Mas o que mais me chamou atenção lá, embora eu não esteja numa área rural, aqui a necessidade é a mesma que aquela turma lá da educação do campo, por exemplo: eles necessitam de coisas. Por exemplo, a educação do campo trabalha mais de 1ª à 4ª né, e aqui eles tem uma formação de 1ª à 4ª, mas ainda precisam de muito e muito reforço em português, em matemática, e esse reforço tem que ser dado por nós, embora a gente esteja aqui numa área que seja urbana (Rosilda).

Em outro momento ficaram evidentes o receio e o pouco conhecimento a respeito da questão da luta pela terra no Brasil.

Pra você entrar nessas escolas rurais, fica às vezes um pouco difícil, porque nós entramos em áreas até de conflito de terra! Então para você chegar lá, você tem que ter um aval. Por exemplo, quando eles **invadem** uma determinada propriedade, aí eles montam um acampamento e nesse acampamento tem de desenvolver alguma coisa de nível de educação. Pra você chegar lá e dizer apenas que você é professor e que você quer ajudar, que **você quer elevar o nível cultural** daquela população, que tá lá no campo, eles vão acabar até te boicotando, pensando que você é uma espia ou alguma coisa nesse sentido, a mando até do dono da terra. Então, eles não vão acreditar. Acho que é nessa hora que os líderes sindicais podem nos ajudar, porque eles já têm um contato com a liderança sindical e eles vão dar essa oportunidade de estar promovendo escola praquelas pessoas que estão lá, não só pra crianças, mas adultos também. O papel das lideranças seria uma ajuda pra poder fazer esse pessoal desse assentamento chegar na escola, facilitar, seria um mediador. Porque eles também não vão atuar como professores. Eles vão deixar essa bola pra nós. Como nós vamos chegar lá? (Rosilda) (grifo nosso).

Em outra escola visitada, que se localiza perto da descrita anteriormente, não se percebeu esse distanciamento do rural tão grande. A professora entrevistada disse que quando voltou do curso de formação em Parati buscou, com bastante força, organizar os professores de sua escola para transformá-la em profissionalizante. A empolgação foi

tão grande que a ela organizou um encontro em seu ambiente de trabalho para discutir essa possibilidade. Contudo ela esbarrou em problemas com o processo burocrático para transformação da escola em escola agrícola, pois tem só o ensino fundamental:

Quando nós voltamos de Parati, tentamos transformar essa escola em escola agrícola. Começamos a procurar lei, quais eram os parâmetros, e a gente viu que a burocracia era muito grande, que ia ser muito difícil, porque a gente ia precisar de outros professores. Pra nós, ia ter que ter horário disponível pra gente. Então a única coisa que a gente pensou foi fazer a horta, fizemos esse ano (Rafaela, professora de Ciências).

Os professores esbarraram em dificuldades que são atribuições do Estado, como o processo de contratação de professores e mudança da estrutura pedagógica, dentre outras características. Para tentar encaminhar o processo de forma mais subsidiada, um grupo de professores dessa escola visitou outras realidades que tinham escola agrícola, para compreender esse contexto.

Contudo, ainda é perceptível o receio de trabalhar com práticas organizacionais do povo do campo. Em uma das falas isso ficou evidente: “nós não queremos uma escola com caráter de movimento nenhum.” Ao lado da escola da professora que deu esse depoimento existe um assentamento e um acampamento de sem terra, mas as professoras nunca foram nesse lugar. A diretora comentou que foi lá uma vez deixar bombons para as crianças, mas foi extremamente rápido. No meio da conversa, o pesquisador desta dissertação sugeriu a possibilidade de ir conhecer o assentamento. Diante da proposta, a diretora afirma: “você tem coragem?” Dando a entender que aquele lugar era perigoso e recomendando que não devesse ir ao assentamento. Vale lembrar que todas as crianças desse assentamento estudam nessa escola.

A transformação da escola em agrícola profissionalizante é vista como necessária a partir de uma concepção de que o espaço rural necessita ter escolas que possam ensinar técnicas agrícolas e zootécnicas, e não em uma escola que possa discutir e problematizar as relações sociais, de poder e de opressão existentes na sua realidade. Mesmo diante de fatos do tipo “o rural não é o espaço do atraso” e que “o rural precisa ser trabalhado no cotidiano escolar”, a concepção de rural se liga muito mais a uma ideia de que o campo é o espaço da produção e da mudança tecnológica e que necessita de tecnologias do mundo moderno para ser compreendido como um espaço de possibilidades de sobrevivência. Essa concepção está em disputa ideológica com aspectos da questão agrária brasileira, que tem na concentrada estrutura agrária cerne da

discussão. Concentração de terra, renda e poder não é a referência, mas um rural moderno e tecnológico.

Falando a respeito da transformação da escola profissionalizante na qual uma professora entrevistada trabalhava, ela afirma que

[Há] rejeição ao rural, o preconceito que eles têm, caso essa escola seja transformada em escola agrícola. Eles querem uma vida mais urbana, tecnologia, internet, a ideia de rural já é de uma coisa ruim. É a ideia de quem tá na roça, de quem tá atrasado. Acho que a primeira coisa a ser trabalhada é essa coisa mesmo do rural, que não é uma coisa assim atrasada. (Rafaela, professora de ciências).

Para compreender o significado desses relatos é preciso ver nesse confuso imaginário do rural algo que foi construído na mente de cada pessoa pelo cotidiano da modernização vivida depois dos anos 1970 no Brasil. Os meios de comunicação, como formadores de opinião da grande massa da população brasileira, muito contribuiu para a sedimentação de estruturas mentais como essas. Em estudo sobre suplementos agrícolas de grandes jornais brasileiros, constatou-se que as dimensões do agronegócio ocupam as partes mais nobres dos jornais, prevalecendo o rural como o espaço do *agribusiness* (LIBERAL *apud* XAVIER E COELHO, 2007). Nesse mesmo trabalho é destacado que para as professoras de escolas rurais a imprensa falada e escrita possui papel importante como fonte de pesquisa. Temas como produção animal, lavouras permanentes, indústria rural, dentre outros, são os temas mais recorrentes nesses jornais. Temas como questão agrária e impactos ambientais da modernização são pouco recorrentes em reportagens, se comparados às frequentes notícias sobre a riqueza do grande negócio agrícola. Quando os telejornais são analisados, percebe-se que “a tecnologia adquire o significado de único e exclusivo como meio para melhorar a produtividade” (SEIXAS *apud Idem*, 2007).

Com isso pode-se dizer que a imagem de um rural veiculada pela mídia cria uma representação para a qual a única necessidade de discussão e reflexão sobre o rural é a que envolve instrumentos tecnológicos, nas suas mais diferentes áreas. A tecnologia é a que garantiria mudanças necessárias. Por desconhecerem as formas de produção, de vida e de organizações sociais existentes no campo, em tempos passados ou no presente, os professores orientam suas ações e expectativas pelos desafios tecnológicos mais comumente valorizados pela mídia.

## 5.5. Continuidade das mobilizações: um desafio para o Estado e o movimento

A partir desses encontros há expectativa de continuidade das discussões da educação do campo dentro do movimento sindical. Indagados sobre as dificuldades enfrentadas nesse sentido pelas lideranças, são apontados problemas em nível local, seja pelo distanciamento do tema, seja pelo fato de o movimento ainda ter pouca gente com formação capaz de dar andamento ao processo.

A principal dificuldade pela liderança a seguir está na questão da formação de professores. Essa, segundo ele, está voltada para grande produção. Ele cita o exemplo dos profissionais do curso de Agronomia. Há também uma dificuldade que está na ação dessas lideranças no desenvolvimento de atividades relacionadas à educação do campo nos seus locais de atuação. Nesse sentido, também corrobora a falta de recursos, item que dificulta a continuidade dos trabalhos.

Uma questão é que, como o município é uma ilha no Brasil, então essa mudança tem que ser a nível nacional. Que a gente não se consegue mudar a educação do município. A gente tem tentado, mas essa mudança tem que ser a nível nacional. E aí o que a gente vê, que nós do movimento social temos dificuldade, grande dificuldade de estar mobilizando, apesar da gente estar no município, mas a gente está fazendo essa mobilização, até porque a mobilização de mudança tem que ser a nível nacional (Manoel, presidente da FETAG).

Outro depoimento explica melhor o que falta para implementação mais efetiva das diretrizes curriculares para uma educação do campo e evidencia uma crítica às universidades.

Também a questão das universidades, já do perfil traçado das universidades pros professores. Na formação desses professores também não tem uma política voltada pro campo. Então os professores já são formados com a visão da cidade, e aí pra gente não é só a educação. A gente vê na questão da agronomia, tudo voltado pra grandes culturas, grandes produtores, não é? Então, **pra mim a principal barreira é a formação dos professores, que já são formados na questão da educação tradicional**. E aí mesmo esse trabalho sendo um trabalho muito, muito lento é que a gente não consegue o resultado esperado a curto prazo, mas a gente vê que, a gente tá conseguindo fazer essa mudança, ter a compreensão dos professores, trazendo pra nossa realidade. Mas é uma barreira muito grande. Essa é a questão, a questão da formação mesmo e a outra é a política do Ministério da Educação que também ainda não tornou presente, pra fazer essa discussão de se ter uma educação voltada pro campo. O que a gente vê, é que se fala muito. É no papel a gente vê proposta muito bonita, mas que na prática a gente não vê nenhum avanço (Manoel, presidente da FETAG) (grifo nosso).

Como mencionado, há a necessidade de maior participação do Estado e das universidades nessas ações. Isso fica mais evidente nesses relatos nos quais é colocado o Estado, em suas diferentes instâncias, como um importante ator na superação das dificuldades enfrentadas pelas lideranças. Mas sem mobilização dos trabalhadores rurais dificilmente esse tipo de educação será implementada com efetividade.

Noventa por cento é recurso e muitas vezes a disponibilidade nossa para estar fazendo isso, porque nós somos poucos aqui dentro da federação. A gente se desdobra para que essas coisas aconteçam, quer dizer, a gente vem se desdobrando. Vem acontecendo, mas isso vem acontecendo a passos lentos, porque a gente bate nesse tipo de barreira de pernas que a gente não tem. Às vezes a gente vem aqui na federação leva pra liderança lá e eles não continuam. Não dá continuidade ao trabalho da gente e a gente não tem pernas para estar assistindo todos os assentamentos de uma vez só, não conseguimos fazer isso (Eliane, secretária de mulheres da FETAG).

Eu acho que precisa de mais ação do poder público. Precisa de mais apoio a nível de Estado, que é a Secretaria de Educação e no município também precisa. Porque eu acho que a federação também precisa também do conjunto, não só apoio das Secretarias de Educação do Estado, do município e também apoio do conjunto, o conjunto do movimento. As diversas secretarias das FETAGs, com a secretaria agrária, secretarias de formação sindical, secretarias das mulheres secretarias dos jovens (Elicia Ramos, liderança da FETAG).

O Estado assume um papel de extrema importância na condução da formulação e execução de políticas públicas voltadas para educação do campo. De uma forma lúdica, essa liderança expressa a falta que isso faz: “Falta o governo olhar isso com muito mais carinho, de estar olhando pra área rural com muito mais carinho.” (Eliane Barbosa, secretária de mulheres da FETAG).

Para a liderança a seguir, a falta de recursos e novos militantes é o que emperra uma maior discussão e mobilização na educação do campo, além da necessidade de uma maior qualificação para os integrantes desse movimento.

A gente tem que ter **recursos e pernas**. Ter gente pra trabalhar, está qualificando pessoas para estar fazendo isso que é o mais importante (Eliane Barbosa) (grifo nosso).

Eu acho que o movimento sindical precisa priorizar mais [a educação do campo]. Eu vejo assim. Isso aqui é uma crítica minha. Eu não vejo essa prioridade ainda na questão da educação do campo. De repente não é nem por culpa dos dirigentes, mas sim por dificuldade mesmo, mas precisa, até pela preocupação do futuro. O que virá no futuro. Esse trabalho em cima disso, nós no futuro não teremos mais dirigente sindical, nós teremos mais trabalhador rural” (Elicia Ramos, liderança da terceira idade da FETAG).

## 5.6 . Interpretando as dificuldades

Com certeza falar em educação do campo nas escolas é provocar enorme insegurança entre professores. Será que uma educação do campo significa transformar uma escola em escola agrícola? Ao se colocar uma escola agrícola resolve-se a insegurança dos professores, mas será que resolve as demandas dos agricultores organizados? Pode ser uma escola agrícola na qual a agricultura pensada em nada contempla as condições socioambientais de seus alunos. Essa é uma discussão fundamental no debate “por uma escola do campo”, e que esta dissertação buscou contribuir com sua problematização.

Quando se compara o discurso dos professores com a fala de lideranças, as necessidades de transformação do campo voltadas para a necessidade de transformação da concentração de terra, de renda e na valorização dos produtos da agricultura familiar aparecem somente no discurso das lideranças. Assim, pode-se dizer que há uma dupla interpretação a respeito do que os professores e as lideranças querem e desejam para a educação e para as escolas do campo.

Na cidade de Itaguaí, localizada na Costa Verde fluminense, outra professora esclarece que “sua escola não é rural e não tem características e nem aspectos do rural no seu espaço de trabalho”. Interessante porque ela só percebe que tem alunos que são do campo quando, em uma conversa durante a pesquisa e de forma extremamente espontânea, ela começa a contar a história de um aluno que mora em uma localidade desse município denominada de Mazomba e que é um lugar tipicamente agrícola, onde as pessoas vivem do turismo rural e alguns do plantio de goiaba, dentre outras frutíferas. O estudante para mostrar sua realidade, para apresentar do que ele vive, leva para escola várias frutas que são produzidas no seu sítio. Só nesse momento do diálogo é que a professora começa a perceber que tem alunos do meio rural. Contudo, mesmo com a identificação dessa clientela, ela e os demais professores que estavam numa roda de debate continuam trabalhando com uma ideia de rural como lugar distante e não conseguem incorporar aspectos do rural em suas práticas cotidianas.

Esse rural invisível não se faz importante a ponto de ser discutido dentro do espaço escolar. O rural não foi, e continua não sendo, visto. Ao se realizar planejamento, o jeito, a fala, as plantações, a cultura e as formas de viver dos alunos que estudam em escolas e que não estão dentro de suas comunidades próximas não são levados em consideração. Quando o rural ou o campo é posto em discussão é para

construção de escolas agrícolas (técnicas). Descarta-se a organização social dos trabalhadores. Fica visível o rural da tecnologia para um tipo de produção que não é a familiar.

Ao mesmo tempo, o rural que está no imaginário das professoras é aquele do Jeca Tatu tratado por Monteiro Lobato. Aquele dos indígenas, dos quilombolas isolados, pescadores, coletores de frutos e sementes e que vivem em comunidades organizadas, mas extremamente distantes da cidade, não dão a escola o formato de um mundo imaginário. O rural visto como distante da cidade, separado com fronteiras não muito nítidas e totalmente isolado só existe nesse imaginário da exclusão e das ausências.

Com isso, o campo de múltiplos sujeitos e funcionalidades, marcado pelas transformações atuais, não é visto como rural. Para as professoras, um lugar que não é distante e isolado da cidade não é rural, mesmo que da terra retirem parte de seu sustento e sendo a terra o fundamento de sua autonomia ou dependência

Essa cultura do invisível, de um rural como o não visível, fica mais evidente quando se analisa a fala de uma professora que trabalha com formação de professores no ensino médio. Ela relata que foi para o curso de formação da FETAG como se fosse para um passeio. Ao chegar ao curso reencontrou duas ex-alunas suas, que hoje trabalham em escolas do campo do município de Nova Iguaçu. Além dessas, haviam outras estudantes que eram de áreas rurais dos municípios vizinhos e suas alunas. Assim, ela relatou que só passou a perceber que formava professores que se destinavam a trabalhar em escolas rurais quando foi no curso e encontrou as suas ex-alunas. Até então o rural nunca foi mencionado em suas aulas, porque pra ela essa realidade não existia.

Entre as sete entrevistas com professores do curso 3, houve apenas uma professora que respondeu que o curso não trouxe nada de novo por causa da sua experiência em escola agrícola no município de Paracambi. Hoje a escola se encontra em extrema decadência, mas já passou por períodos em que teve grandes projetos. A professora relatou que já teve projetos na área de suinocultura, onde cada aluno levava um casal de suínos para casa, a fim de cuidar e depois devolver para escola e ficar com outros. Nessa escola tinha um Núcleo de Estudos Rurais onde se promovia pesquisa dentro da escola. Hoje esses projetos desapareceram e a escola se encontra com uma proposta pedagógica urbana, e até o projeto político pedagógico chega à escola pronto. Indagando a essa professora se o encontro trouxe algo de novo, ela respondeu:

Não, porque eu já trabalhava com essa realidade. Aqui a gente sempre discutiu isso. Quando a escola começou a gente tinha muitos professores, tinha muita palestra, tinha muita discussão. A EMATER era muito participativa aqui na escola. A gente tinha agrônomos aqui na escola, por isso que pra mim não traz muita novidade (professora da Escola Agrícola Terra de Educar, no município de Paracambi).

Já para outra entrevistada, em outra escola na cidade de Nova Iguaçu o rural passou a ser discutido de forma diferenciada, como, na troca entre o rural e o urbano nas aulas de Geografia, que é a disciplina que ela ministra.

Pra mim trouxe. Devido à necessidade do aluno ter que aprender um pouco mais, unir o campo com a cidade, a necessidade, eu sempre falo isso nas aulas né? Por ser professora de Geografia. Então eu puxo bastante essa noção mesclado de urbano, do rural com o urbano. Então eu estou misturando sempre os dois (Rosilda, professora de Geografia).

Pensar em uma nova forma de planejamento e repensar o próprio conteúdo do planejamento na escola foi possível na realidade de uma professora que trabalha em uma escola no município de Nova Iguaçu. Esta foi a única escola visitada que se localiza em uma área totalmente rural e que é percebida como tal. É o rural onde as pessoas vivem da caça, da pesca e da coleta de frutos e sementes. Nesse espaço chega-se a ter certo isolamento entre o rural e o urbano, até o próprio acesso a essa escola é extremamente difícil, pois se localiza muito distante da cidade, e quando chove não há condições para chegar a esse lugar. A professora entrevistada estudou na escola onde atualmente trabalha e continua morando na mesma localidade.

[Com o encontro da FETAG foi possível] repensar o planejamento, de que forma vou tá trabalhando isso e de que forma vou tá empregando o que eu aprendi na escola com meus alunos e com toda a escola. O planejamento teria que ter uma equipe para tá fazendo esse planejamento, ajudando, auxiliando as escolas, acho que seria um apoio. A gente nunca consegue fazer as coisas sozinhos né? porque tem que ter as ideias de outras pessoas pra todo mundo (Cristiana, professora da Escola de Jaceruba).

Essa fala deixa evidente a necessidade de continuidade dos debates. Portanto é enorme o desafio da FETAG. Sobre isso, uma liderança volta-se com maior veemência para as questões dos embates de disputas políticas com o Estado. Na entrevista realizada depois desse encontro, ela fala da necessidade de mobilização e cobrança do movimento sindical em relação a políticas de valorização de desenvolvimento profissional de professores, lazer, comunicação, dentre outras que precisam estar presentes no campo.

Para a liderança entrevistada nesta parte do estudo, a principal mudança se deu quando as ações passaram a ser trabalhadas no espaço da disputa de políticas públicas.

Por exemplo, o calendário escolar, para se discutir a educação do campo, o calendário escolar tem que se adaptar ao campo. Não se adaptar, mas se compreender que no campo é a unidade familiar, e nesta os filhos fazem parte dessa unidade familiar. Tem que ter incentivo para os professores irem para o campo, porque é distante. Os professores têm dificuldade para irem para o campo e têm que ter uma remuneração melhor, porque quando eles levam uma boa educação pro campo, estamos fazendo o inverso, estamos fazendo desenvolvimento sustentável e levando condições dignas para o campo, porque até hoje 90% das políticas públicas são canalizadas para o meio urbano e precisa fazer o inverso. As políticas públicas precisam no mínimo ser meio a meio. Com a dívida que a sociedade tem com o campo brasileiro, os recursos tem que ir na sua maioria para o campo, fazer o inverso hoje. Levar escola de boa qualidade, saúde e educação de boa qualidade, levar o lazer de boa qualidade de campo, ou melhor, é levar o lazer, pois nem tem no campo. Comunicação e lazer precisam ser levados para o campo que são coisas que precisam ser trabalhadas junto com a educação do campo pra facilitar e poder manter a educação do campo como educação do campo (Paulo Cezar, vice-presidente da FETAG).

Para as professoras as principais mudanças ocorridas a partir do curso de formação que se deram no espaço do cotidiano escolar foram a valorização profissional do trabalhador rural, o resgate dos valores do campo, necessidade de mudança nos conteúdos do curso de formação utilizados em sala de aula, a inquietação pessoal e o resgate de valores e da história local.

Na sala de aula, no trabalho que a gente fez com eles. Eu sempre converso com eles sobre esse negócio de **valorizar qualquer profissão**, porque muitos falam que, muitas vezes, por ser doméstica, pedreiro, enfim do valor de um trabalho de que ele trabalha no campo, mas que não é uma coisa muito boa. Mas qualquer trabalho é digno, então o trabalho no campo entra um pouco aí. Eles não têm muita gente que vive aqui do campo, tem um curral e outros vem e diz: ah, meu pai planta e vende, por isso procuro sempre falar, mas muitos ainda ficam falando e sacaneando, iiiii teu pai planta e vende, por isso eu procuro falar que é uma coisa boa. Procuro falar que o que ele está fazendo é uma coisa boa, natural, sem agrotóxico (Rafaela, professora de Ciências).

O que pode ser feito é a questão da autoestima de mostrar, a importância de cada grupo social. Eu não posso supervalorizar o homem da cidade menosprezando o do campo. Eu acho que se deve fazer esse elo pelo resgate da autoestima e do resgate de valores (Sandra, professora de ciências e diretora adjunta)

Com certeza, aquelas práticas, aquelas dinâmicas que nós preparamos, tudo isso eu faço aqui. Lembro da questão da água e cantamos a música Terra planeta água. O outro grupo trabalhou com a questão da terra, foi o pessoal do índio. Então quer dizer, nas minhas aulas de Geografia o que mais tenho feito é aproveitar aquelas idéias, trabalhar aqueles conceitos. Quando eu trabalho assim com turma de 6ª série, trabalhei a questão agrária. Tem um professor que desenvolve um projeto aqui que é da horta, tá vendo ali? Ele tá começando ali a trabalhar, então é bom que a criança, o próprio aluno daqui ele sabe mexer na terra, ele sabe plantar, seria ótimo se o projeto fosse maior, mas não tem como. Eu mesma tenho na questão da reciclagem, eu tenho aí 12 alunos, então é um

numerozinho bom. Eu trabalho num outro projeto também que é de escola aberta ali no km 32, aí lá eu também ensino jornal, lá tem outras atividades também. É uma maravilha. Os daqui vão pra lá sábado (Rosilda, professora de Geografia).

Na turma de 6ª série, a gente trabalha Brasil então chega num determinado momento eu vou trabalhar a questão agrária brasileira, o meio rural, então eu trabalho aquilo tudo que foi falado, a questão educacional principalmente. Colocando pra eles que eles estão aqui numa situação que praticamente o governo dá a eles tudo, dá uma escola, dá o ensino, dá comida, dá uniforme, dá material e eles não aproveitam nada, enquanto que as crianças do campo muito mal conseguem chegar à 4ª série pra poder estudar. Pra fazer uma 5ª série eles têm que se deslocar pra outras áreas. A questão do trabalho que é forçosamente. Tem que fazer. O pai, a mãe botam eles pra trabalhar, então eles acabam desistindo da escola, então a evasão é muito maior e faço aquela comparação: como que aqui ele abandona a escola e quais os motivos que o pessoal do campo tem que deixar de estudar (Rosilda, professora de Geografia).

Passou a ser aquele bichinho. Sabe aquele bichinho que fica assim o tempo todo, corroendo. Oh! tem que fazer alguma coisa. Não consegui fazer no concreto, mas consegui mudar a minha visão sobre algumas coisas, eu acho...(Laudicéia).

A partir daquele curso lá em Parati eu comecei a dar mais importância ao que é produzido nessa área. Eu acho que isso deve ser mais trabalhado em sala, porque o que tem em volta aqui, essa reserva, essa coisa toda com a natureza, essa ligação também, essa preocupação de estar passando pra eles (Cristiana, professora do Ensino Fundamental).

Em visita a uma professora que atua na formação de professores, ela fica perplexa e afirma enfaticamente que quase cometeu um crime. Ela nunca tocou no assunto da educação do campo com suas alunas do curso normal. Ela foi descobrir que tinham alunas que depois de formadas foram trabalhar em escolas rurais quando participou da capacitação em Parati, e lá encontrou duas ex-alunas que hoje dão aula em escolas rurais. Uma delas mora e trabalha até hoje em uma localidade de Nova Iguaçu chamada de Jaceruba. Lá as pessoas sobrevivem da caça, pesca e coleta de frutos e sementes. Isso nunca foi tocado quando essa professora fez o curso normal.

O relato da professora a seguir, é muito interessante por ter em sua prática profissional princípios e práticas da educação do campo. Ela leva os seus alunos para estudar na cachoeira. Estuda sementes e folhas, levando os alunos para floresta. Conta a história das pessoas do local. Mas tudo isso só passou a ser motivo de análise e estudo, e a sua prática pode ser chamada de educação do campo, a partir da formação de professores analisada por esta dissertação. No relato ela diz que o seu cotidiano mudou depois do curso, porque ele aguçou a importância dessas práticas.

O meu cotidiano mudou, pois procuro sempre estar resgatando a história das coisas do local, principalmente a história, porque eu acho que faz com que a pessoa se interesse mais pelo local que vive e valorizar mais. (Cristiana, professora do ensino fundamental).

Falas como essas permitem afirmar a justeza da necessidade de novas capacitações e espaços de formação como aqueles. Para uma liderança participante do curso as ações precisam ser ampliadas para uma atuação e inserção maior do movimento na esfera política, nos espaços decisão e de mudança.

Como a gente está trabalhando coisa nova, e a educação do campo é coisa nova na sociedade, a gente precisa cada dia mais fazer a capacitação e socializar as informações. Esse é o ponto básico. Agora, a gente precisa aprofundar essa questão pra esfera também política, porque a gente precisa fazer um debate também com os professores, com os coordenadores e algumas secretarias também, mas precisamos levar esse debate para o aspecto político, como política pública tanto na esfera estadual, quanto na esfera municipal e aí tem que falar com o prefeito, com o secretário de educação, com o governador, tem que envolver a esfera política, porque é quem determina a mudança de relação, ou seja, ao invés da política pública ir para o meio urbano, nós temos que fazer com que ela vá para o meio rural e aí nós precisamos convencer no debate político. Era para estarmos fazendo debate político nas 92 eleições que estão acontecendo no Rio de Janeiro, mas não estamos fazendo por faltar recursos humanos, dinheiro para estar fazendo isso. Mas o nosso sonho é levar isso para as 92 prefeituras que nós temos no Estado. Outro aspecto, merenda escolar, é comprada dos grandes supermercados dos centros urbanos dos municípios. Se a gente fizesse uma comunicação da produção da agricultura familiar com as escolas e com a qualidade do ensino ali, estaria um grande debate que a gente poderia fazer sobre a educação do campo, aproveitando a merenda escolar, pois poderia ser dada de melhor qualidade e fazendo o debate de que a educação e agricultura tem haver com a sociedade brasileira. **Se a gente investir em um alimento de qualidade e em uma educação de qualidade a gente transforma qualquer sociedade. Esses são os dois pontos básicos, mas os dois têm muita dificuldade porque possuem muita influência política, por causa da politicagem que não querem nem que a educação e nem a agricultura andem. Para nós que queremos uma mudança de sociedade, a educação do campo tinha que ser um carro-chefe nosso porque vai fortalecer o desenvolvimento sustentável e o embate na qualidade de vida.** Se o campo não for bem protegido, se o campo não tiver investimento público e se a educação do campo não tiver uma referência. Fortalecendo a educação do campo, nós estamos fortalecendo a cultura do campo que é fundamental. Se você vai na Europa e nos países desenvolvidos há um grande resgate histórico importante, e no Brasil, acho que perdemos muito disso. Então, acho que é uma volta ao resgate histórico e aí a educação do campo tem um papel fundamental para resgatar a nossa história, por exemplo, lá no meu assentamento, nós temos um curso lá patrocinado pela Petrobrás, onde fizemos o resgate histórico tradicional e aí o próprio pessoal se organiza. Tem um curso de alfabetização, de fotografia e estão escrevendo um livro e aí os próprios alunos vão ser autores do livro sobre os costumes e os sabores da nossa história (Paulo Cezar, vice-presidente da FETAG) (grifo nosso).

As dificuldades apresentadas pelas professoras para dar continuidade à luta por uma educação do campo se dão por diversos motivos: desinteresse do aluno;

desvalorização dos profissionais da educação; ao difícil acesso às escolas; à necessidade de novas aprendizagens; ausência de um grupo de pessoas que possam montar um planejamento para as áreas rurais. Quando uma das professoras fala que falta a existência de um grupo permanente que atue na questão da educação do campo, o discurso assemelha-se à fala da liderança quando evidenciou a mesma dificuldade de atuação na política pública. A criação desse grupo se daria nos espaços das secretarias estaduais e municipais. Apenas uma professora disse que não tinha dificuldade.

Dificuldade maior é o nosso próprio alunado, então não é dizer que as turmas estão cheias, porque o próprio aluno, ele não está muito interessado em estudar, em melhorar a sua vida através da educação. Esse é um dos problemas que estão em todos os segmentos, tanto de 1ª à 4ª, como de 5ª à 8ª. Porque sempre que a gente faz os nossos conselhos de classe, a gente tem uma reunião geral e a gente percebe isso, o aluno é rebelde demais, entendeu? Por exemplo, vem pra escola porque são obrigados. Eles ainda não perceberam que a educação é fundamental pra eles, e a nossa briga toda é essa, de resto a gente consegue fazer o que a gente deseja (Rosilda, Professora de Geografia).

Acho que é a de todas as escolas, a desvalorização do professor que leva à insatisfação, o que acaba dificultando o nosso trabalho. O professor se sente sobrecarregado de tarefas e quando vamos propor algo novo ele se sente desmotivado em abraçar estes projetos. Projetos de um modo geral. A educação é um projeto - uns aceitam outros não. A autoestima do professor ele está desestimulado (Sandra, professora de Ciências e diretora adjunta).

Sabe aquela sensação de que está faltando alguma coisa em mim. Eu preciso aprender mais. Eu acho que não estou sabendo trabalhar muito esta questão, acho que todo professor passa por uma crise assim né? (...) Ausência de um grupo de pessoas que esteja realmente pensando em montar um planejamento pra área rural, de forma que isso possa estar funcionando e executando aquilo. Se não deu certo vamos fazer de outra forma, mas tinha que ser uma coisa assim palpável (Cristiana, professora do ensino fundamental).

É muito bom o trabalho aqui. A gente não tem muito problema, a não ser o difícil acesso, porque a gente tem organização, tem material. Não tem problema assim visível (Rafaela, professora de Ciências).

Para a liderança a dificuldade na luta por uma educação do campo encontra-se na pouca inserção na disputa política e na pouca mobilização, e aponta a necessidade do movimento atuar na esfera política estadual e municipal.

Na minha visão nós temos mobilizado, mas temos que mobilizar muito mais. Acho que falta mobilizar mais. Nós temos um grande problema que é mexer na espinha dorsal da educação e a espinha dorsal está em definição política. Falta a gente estar mexendo na

política educacional estadual e municipal, pois nós não estamos conseguindo mexer na esfera política (Paulo Cezar, vice-presidente da FETAG).

Sobre o desempenho do Estado nessa luta, de acordo com as professoras que responderam a esse questionamento, suas falas apontaram para necessidade de o “governo do Estado” colocar em suas escolas a educação profissional agrícola. No primeiro relato, a seguir, a professora diz que houve uma grande mobilização por parte dos professores para transformar o CIEP, onde ela trabalha, em escola agrícola, mas foi impossibilitado por falta de apoio do governo do Estado. Atualmente a escola que essa professora trabalha foi municipalizada ela mudou de município. O segundo relato traz o depoimento de que não houve uma grande mobilização para colocar a educação profissional nessa escola, mas o governo do estado chegou a divulgar no diário oficial que a escola se transformaria em escola agrícola. Também foi interrompido o processo, e recentemente ela foi municipalizada.

O Estado não dá esse apoio para construção da escola agrícola. Já saiu no diário oficial que vai ter a escola agrícola, mas, apesar de não estar por dentro, o processo é demorado. (...) É uma conquista, mas ao mesmo tempo a gente fica preocupada, se perguntando, como é que vai ser, de que forma vai estar funcionando, quais são os profissionais? Porque no caso uma escola agrícola de ensino técnico, os professores daqui teriam que ter um apoio, uma formação, uma capacitação pra tá lidando com isso (Cristiana, professora do ensino fundamental).

O Estado poderia agir na autorização da criação do ensino médio. Teria que ter sua autorização, com toda a sua estrutura, e de mandar mesmo condições pra gente trabalhar (Rafaela, professora de Ciências).

Assim como disse a liderança, se não houver pressão organizada, o Estado não agirá com constância, pois falta-lhe política pública. A isso acrescenta-se que falta um número expressivo de gente sensível, nesse sentido, lá dentro.

## **5.7. Um mapa cognitivo**

Para encerrar esta análise é interessante registrar ideias expressas pelos professores que fizeram o curso, e que hoje constitui o esboço de um mapa cognitivo sobre o qual uma conceituação positiva de educação do campo vem sendo construída. Assim, educação do campo:

São técnicas agrícolas bem simples para que ele possa se virar dentro da suas propriedade. Essas técnicas vão ajudar a ter uma horta na casa dele. Uma criação de porcos. De preservação ambiental. Trabalhar a alimentação alternativa (Luceli, professora da Escola Agrícola Terra de Educar, em Paracambi).

É você valorizar o homem do campo, trabalhar com ele e educá-lo no espaço dele. Eu tenho uma fazenda, e ali várias crianças. Eu faria uma escola ali e trabalharia com os recursos daquele lugar e ensinaria a ler e escrever e a ser um cidadão, mas respeitando a origem dele, mostrando a essa criança que o campo é um campo realmente de educação aonde eu posso fazer educação. Aonde eu possa trabalhar educação sem perder o meu referencial (Sandra, professora de Ciências e diretora adjunta).

É uma educação que é adequada à realidade de quem vive no campo. Uma educação diferenciada para atender as necessidades de quem está ali. Um espaço para valorizar aquela cultura. Vai ter um calendário diferenciado. Vai procurar ensinar para melhorar a qualidade de vida de quem tá no campo que é uma realidade diferente da cidade, do ambiente urbano (Rafaela, professora de Ciências).

Algumas pessoas leigas, elas vão dizer que educação do campo é educação pra ensinar coisas do campo. Eles não vão entender que educar aquela população. Educar no sentido de instruir, galgar novos níveis na educação. Vão dizer que a educação do campo é pra ensinar a plantar, criar bicho, coisa que a gente vê que não é. Pra mim é conseguir botar uma educação para que aquele povo que tá lá além de saber ler, escrever e fazer continha consigam até chegar numa universidade. É estudar mesmo, é crescer, é se desenvolver. (Rosilda, Professora de Geografia)

Eu explicaria educação do campo assim: primeiro eu estaria pegando a história do local. Eu formei essa coisa assim na minha mente, porque a pessoa conhecendo a história do local profundamente, onde se vive, eu acho que ele começa a valorizar mais e começa a olhar mais pra isso e pra ele está passando pros alunos isso o tempo todo, porque este resgate é muito importante pro aluno, é muito importante, porque só a partir daí quando você plante esse sentimento nele, vai dar efeito em alguma coisa, mesmo que seja de médio e longo prazo isso vai tá surtindo efeito. **Esse valor pelo que tem, não valorizar o que não é dele, o que é de outro local, de outra escola, mas valorizar o que estar perto.** A escola deveria estar trabalhando mais em cima disso, ter planejamento pra isso. Tem que ter uma capacitação com o professor do local, o professor tem que tá capacitado para o que está trabalhando, ele conhece tudo, as dificuldades do aluno, mas de que forma ele vai estar trabalhando isso em sala. **Os professores estão meio perdidos.** Os professores que estão aqui não estariam preparados para trabalhar em uma escola agrícola. As pessoas que estão aqui precisam estar se capacitando (Cristiana, professora do ensino fundamental) (grifo nosso).

Eu entendo a educação do campo como você precisa **valorizar as pessoas do campo, o trabalho deles.** Você precisa dar a educação formal e sistemática. Você precisa **atender às necessidades básicas dele quanto ao tempo,** ao horário. O tempo que digo no geral e o próprio clima. Eu vejo educação rural assim época para plantio, colheita. Obedecendo e acompanhando estes períodos deles. Não seria mesmo período da escola na cidade. O tempo de plantio e colheita é diferente. As férias deles teriam que ser diferente, todo este tempo deles seria diferente. Então, a educação rural teria que ter uma valorização até mesmo formando pessoas que vem a trabalhar e desenvolver este trabalho mais ainda para renda. Dessa forma as pessoas vão ganhar da terra deles com ensinamento para melhoria de vida deles (Paula, CIEP de Mazomba).

Com esses depoimentos fica confirmado o ambiente social dos debates, os valores em disputa. Como um processo em construção, nesse movimento que tem origem na luta dos trabalhadores rurais, a educação do campo deu seus primeiros passos, decisivos, mas ainda insuficientes e demandantes de fortes teorizações para garantir uma formação política, pedagógica e social que se sustente por um longo tempo.

Como última observação cabe destacar que em nenhum depoimento das professoras foi feita conexão de sentido entre educação do campo e organização política dos trabalhadores do campo.

## **6. AO MODO DE CONCLUSÕES**

Através desta experiência de pesquisa foi possível identificar os sentidos que os professores e as lideranças atribuíram aos cursos/encontros de formação mobilizados e coordenados com a participação da FETAG. A partir de um histórico do campo de estudos que envolvem uma educação do campo foi possível melhor ajuizar o significado dos dados coletados. Ao analisar a dinâmica dos cursos, a trajetória de vida dos sujeitos, as motivações justificadoras, as mudanças percebidas ou provocadas, as dificuldades apontadas, tanto por lideranças como por professores, no embate com o Estado e na compreensão do processo de institucionalização de uma educação cidadã diferenciada, a noção de educação do campo adquiriu um sentido distinto, fundamentado na vida prática. Com essas análises e interpretações há expectativa de ter contribuído com a definição de estratégias para efetivação dos preceitos regulados pela DOEPEC.

O movimento dos trabalhadores e trabalhadoras rurais sempre teve a educação como bandeira de luta em toda a sua história. Desde as Ligas Camponesas, nos anos 50 do século passado, em Pernambuco, a luta por escola esteve em suas pautas de reivindicação. De uma atuação na educação não formal até sua entrada na busca e mobilização por escolas rurais e profissionalizantes, fez parte de seu projeto político a luta por educação e legislação específica para os trabalhadores (as) do campo.

A sistematização ou organização dos depoimentos com a história de vida de algumas lideranças e professoras possibilitou o conhecimento de práticas enraizadas no cotidiano desses agentes. As lideranças que promoveram e organizaram os encontros lutam por um projeto de escola que tem a ver com a prática de mobilização e luta dos seus militantes. Já os depoimentos com as histórias de vida das professoras evidenciam um cotidiano não envolvido com os movimentos sociais do campo e que por isso, nas considerações sobre como poderia ser o processo por uma educação do campo, não tocam na importância da mobilização e organização dos trabalhadores e trabalhadoras

rurais para sua institucionalização. O tema da educação do campo e da organização social do campo não faz parte da cultura política da categoria profissionais da educação, entrevistada neste trabalho e por isso não apareceu como motivo para o engajamento na luta por uma escola do campo ou como reflexão sobre seu próprio futuro profissional.

A preocupação com o campo e a questão da educação só passaram a ser motivos de reflexão quando os professores vivenciaram a experiência de formação promovida pelo movimento sindical. A formação viabilizada nos três cursos de capacitação aqui analisados, ocorridos em 2006 e 2007, configurou características diferenciadas em razão do cruzamento de ações pedagógicas sistemáticas, típicas do mundo escolar, com vivências próprias do mundo de militância dos trabalhadores. Entretanto, é certo que a inovação dos cursos marcou não só professores, mas os próprios trabalhadores.

Os espaços visitados, como a aldeia indígena, o quilombo, a casa de cultura de Parati e a vivência com trabalhadores rurais durante uma semana, foram experiências marcantes na vida das professoras, pois para elas conhecer e vivenciar esses espaços, mesmo estando dentro deles, em alguns casos é o que viabilizou o surgimento e a reflexão de uma nova realidade. Mesmo que a experiência ainda não viabilizou sua efetivação em mudanças radicais nas práticas dos professores, o curso foi uma oportunidade de iniciação ao tema, de abertura para algo que até aquele momento não existia.

Para as lideranças, eventos como esses cursos é realizar uma incursão num campo hegemonicamente dominado por um outro, dotado de credenciamento e poder. Enfim, é romper as cercas do chamado latifúndio do saber. Na objetividade e simplicidade das falas, os trabalhadores explicitam seus desejos, justificam suas reivindicações e buscam aliados que entendem como indispensáveis para as mudanças pretendidas.

As motivações identificadas por esta pesquisa, para participação desses sujeitos nessas experiências de formação, vieram da experiência prática de sala de aula ou da militância por parte das lideranças. Seu interesse pela questão da educação do campo está ligado à reprodutividade da Agricultura Familiar como forma digna de vida. A educação proveniente do movimento sindical e com participação das mulheres na Fetag levam à valorização da cultura da agricultura, Uma escola rural tratada como escola urbana impede um tipo de qualificação adequada de seus alunos. As informações são ideologias que podem não ter como resultado a melhoria de vida.

As professoras entrevistadas realçaram as motivações heterônomas, um convite da Secretaria Estadual de Educação ou um atrativo turístico. Essa categoria está ainda em vias de engajamento num processo de mudança das escolas rurais. Por isso, pode-se dizer que nesse processo elas ainda não assumiram o protagonismo do qual são capazes.

Com a participação dessas lideranças e professores nesses espaços de formação pode-se identificar algumas transformações, sem contudo poder afirmar que levaram a mudanças em estruturas instituídas. Realmente é um avanço a reflexão a respeito da educação do campo em algumas escolas; o olhar diferenciado do poder público, que passou pelo embate da cobrança dos professores que participaram dessa formação; a criação de uma agenda sindical; a proposição de criação de um grupo de trabalho; e a audiência com o Secretário Estadual de Educação.

Para os participantes do curso específico para lideranças, a discussão da educação do campo passa a ter maior profundidade e tomar a direção do processo para si. Para os envolvidos no terceiro curso analisado, as mudanças se deram na discussão da educação do campo e da concepção de campo; na valorização do rural; reivindicação por melhorias na escola; repensar o planejamento; relação urbano-rural; quebra de preconceitos; compreensão do que é escola do campo; e atuação na disputa por políticas públicas.

Entretanto algumas dificuldades ainda permanecem tanto no cotidiano das lideranças, quanto no das professoras. Dificuldades como falta de estrutura física e financeira, falta de estímulo, não priorização da educação dentro do movimento sindical e a ausência de outros cursos de formação são problemáticas. Para as lideranças, as dificuldades se dão na falta de recursos e novos militantes; maior qualificação dos militantes; capacidade de atuar em nível local; formação de professores; e a pouca participação do Estado.

Alguns professores colocaram, contudo, um problema pedagógico que deve merecer atenção: o desinteresse dos alunos. Talvez aqui vem sinalizado um outro grupo social que mereça ações de formação. A desvalorização dos profissionais da educação; o difícil acesso as escolas; necessidade de novas aprendizagens; a ausência de um grupo de pessoas que possa organizar um planejamento para área rural; a falta de atuação na política pública definem um cenário que é um grande desafio para a organização dos profissionais da educação como categoria de trabalhadores da educação.

Assim, pode-se dizer que esses cursos caracterizaram-se como espaço diferenciado de educação. A descontinuidade marcante do processo permite, contudo, a

anunciação da necessidade de uma formação continuada e adequada à valorização do trabalho, do modo de vida e de luta de populações trabalhadoras rurais.

Poder conhecer, descrever e interpretar essas experiências de formação foi de extrema importância para um mestrando que foi alfabetizado pela mãe quando estudante de uma escola isolada localizada no interior do Ceará, que passou por uma Escola Agrotécnica e que encontrou um recorte no destino ao atuar junto aos trabalhadores e trabalhadoras rurais em sua organização. Essa dissertação significou para ele, apresentar uma realidade, com suas riquezas e dificuldades, que é, muitas vezes, imperceptível para muitos do mundo acadêmico. Para pesquisar temas que fazem parte da própria vida, são exigidas aproximações e distanciamentos, principalmente quando se tem em vista não só “dar a conhecer”, mas sinalizar implicações para mudanças de atitude na questão da educação **do** e **no** campo brasileiro.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do campo**. Petrópolis: vozes, 2004. p. 65-86.

BRASIL. Ministério da Educação. Referências para uma política nacional de educação do campo – Caderno de Subsídios. Brasília, DF: MEC. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE – CEB Nº 1. 3 de Abril de 2002. Brasília, DF: MEC. 2002.

BARROS, Maria Elisabeth Barros de. Formação de professores (as) e os desafios para a (re) invenção da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.) **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. Brasília: Cortez, 2005. p. 68 – 93.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (Org.). **Formação de Professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru: EDUSC, 2003.

BOURDIEU, P. Gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: \_\_\_\_\_. **Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p.59-73

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLLI, Ricardo Paulo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. 2002. p. 25-36.

CANEN, Ana. Formação de professores: diálogo das diferenças. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, 1(1): 477-94. out.- dez. 1997.

CAPORAL, Francisco Roberto.; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia e extensão rural: contribuições para promoção do desenvolvimento rural sustentável**. Brasília: MDA-SAF-DATER-IICA. 2004. 166p.

CHAUI, Marilena. Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. In: **Seminário: Universidade: Por que e como reformar?** Realizado em 2003, Brasília-DF.

COELHO, France Maria Gontijo. **A construção das profissões agrárias**. Brasília: UnB, 1999. 328 f. (Tese Doutorado em Sociologia)

\_\_\_\_\_. **A arte das orientações técnicas no campo: concepções e métodos**. Viçosa: Ed. UFV, 2005. 139p.

CONTAG. **Nossa luta, nossa história**. Brasília, DF.2000.

\_\_\_\_\_. **Anais do 6º Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais. Nem fome, nem miséria. O Campo é a Solução**. Brasília, DF. 1995.

\_\_\_\_\_. **Anais do 7º Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais. Rumo a um Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável**. Brasília, DF. 1998.

\_\_\_\_\_. **Anais do 8º Congresso Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais. Avançar na construção do Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável**. Brasília, DF. 2001.

\_\_\_\_\_. **Anais do 9º Congresso Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais. Consolidando o Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável**. Brasília, DF. 2005.

\_\_\_\_\_. **10º Congresso Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais. Documento Base**. Brasília, DF. 2009.

\_\_\_\_\_. **Jornal da Área rural do Rio debate educação**. Brasília, DF. Ano III. Nº 27. Set- Out 2006..

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do campo**. Petrópolis: vozes, 2004. p. 133-146.

\_\_\_\_\_. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.) **Educação do campo: campo, políticas públicas e educação**. Brasília: INCRA-MDA, 2008. p. 39-66.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. Brasília: Cortez, 2005. p. 15 – 42..

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se complementam. 22.ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FETAG - RJ. **Relatório da oficina estadual de capacitação de educadores e educadoras e profissionais que atuam nas escolas do campo realizado na cidade de Parati, RJ**. Niterói, RJ. 2007.

\_\_\_\_\_. **Histórico e ação da Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Rio de Janeiro na questão da educação**. Niterói, RJ. S/D.

\_\_\_\_\_. **Histórico da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Rio de Janeiro .fetag/rj**. Niterói, RJ. S/D.

\_\_\_\_\_. **Relatório da oficina estadual de capacitação de educadores e educadoras e profissionais que atuam nas escolas do campo realizado na Conceição de Macabu, RJ**. Niterói, RJ. 2006.

FONSECA, Maria Teresa Lousa da. **A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Loyola.1985. 190p.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora. 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-formal e cultura Política**. São Paulo: Cortez. 2008. 120p.

\_\_\_\_\_. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 2005. 119p.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez. 2002 120p.

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se**. São Paulo: Loyola, 2002.

LUCARELLI, Elisa. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. **O que há de novo na educação superior. Do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papyrus, 2000. p.61-74.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Formação sindical. História de uma prática cultural no Brasil**. São Paulo: Escrituras Editora, 1996. 212p.

MARTINS, José de Souza. Introdução. O senso comum e a vida cotidiana. IN: \_\_\_\_\_. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Hucitec. 2003. p. 55-64.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. **Movimentos Sociais, disputas políticas e reforma agrária de mercado no Brasil**. Rio de Janeiro. UNRISD./EDUR.. 2002. 127p.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.) **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. Brasília: Cortez, 2005. p. 43 – 67

QUEDA, Oriowaldo. **A extensão rural no Brasil: da anunciação ao milagre da modernização agrícola**. Piracicaba: ESALQ, 1987. 200 p. (Tese Livre docência). 200p.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985. 287p

RICCI, Rudá. **Terra de ninguém. Representação sindical no Brasil**. Campinas: Unicamp. 1999. 229p.

Seminário ‘Educação do campo: possibilidades formativas’. **Rural Semanal**. Seropédica, RJ, p.1, 15 Set. 2008. (Informativo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro).

SILVA, José Maria da; SILVEIRA, Emerson Sena da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos. Normas e técnicas**. Juiz de Fora: vozes, 2007. 207p.

SILVA, Lourdes. **Sindicato de Estado, representação e assistencialismo: a trajetória histórica de um Sindicato de Trabalhadores Rurais**. Viçosa: UFV, 1995. 114p. (Dissertação de Mestrado em Extensão Rural)

SILVA, M. S. Da raiz a flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, M. C. (Org.) **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA/NEAD, 2006. p. 60-92.

SILVA, M. S. Educação do campo e desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história. In: **CONTAG. Caderno de textos pedagógicos. Educação do campo semeando sonhos, cultivando direitos...** Brasília: MDA/SDT/FNDE/MEC, 2006. p. 1-25.

SIQUEIRA, Deis; OSÓRIO, Rafael. O conceito de rural. Disponível em: [www.desarrollorural.cl-documents-osorio-pdf](http://www.desarrollorural.cl-documents-osorio-pdf). Acesso em: 22 de Julho de 2009.

XAVIER, Kamilla Moreira. COELHO, France Maria Gontijo Coelho. Que rural é Esse? O que a imprensa mostra e o que agente vê? In: COELHO, France Maria Gontijo. (Org). **Escola no Campus: Encontro da Universidade com as Escolas Rurais de Viçosa**. Viçosa, MG. 2007. p. 10-24.