

## **POR UMA TERRA SEM MALES: UM OUTRO MUNDO É POSSÍVEL**

**Willer Araujo Barbosa**

julga-se que tais perguntas  
não requerem mais do que respostas,  
puro engano,  
é com os atos que respondemos sempre,  
e também com os atos que perguntamos  
(Saramago, 1984)

### **1 .INTRODUÇÃO**

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa ainda em caráter exploratório, portanto atravessada pelas experiências de um professor envolvido com as questões da educação popular, além de ser mais uma tentativa de diálogo com a busca 'Por uma educação básica do campo', isto é,

vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de Desenvolvimento Nacional; propor e viver novos valores culturais; fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo; lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização; formar educadores e educadoras do campo; produzir uma proposta de Educação Básica do Campo; envolver as comunidades nesse processo (CEDEFES, 1999).

É necessário assumir limitações tendo em vista a emergência de diferentes coletivos que fazem do campo e da educação temáticas formativas de uma sociedade transformada; coletivos nos quais se vem encontrando ressonância de algumas proposições que se seguem, para citar alguns além dos óbvios Centros de Formação em Alternância de todo o país: o Projeto SEMEAR/CUT - Sudeste, o Programa de Formação de Monitores Sindicais da Zona da Mata/MG, o PRONERA/SC – 'Interação entre sujeitos educadores'.

Trata-se de inventar e reinventar a sociedade. A pesquisa do movimento social como expressão dessa relação de tensão revela como o conjunto da sociedade está transfigurado, transformado, recriado, revolucionado por todos esses grupos. Esse é o desafio que se põe para aqueles que se dispõem a estudar os movimentos sociais, especialmente no campo (Martins, 1997).

Este texto se divide em três partes mediadas pela luta pela terra tomada como

conquista dos movimentos sociais e pela necessidade de um resgate da dívida social pedagógica (Arroyo, 2001) para com as populações histórica e sistematicamente excluídas. A primeira pretende indicar alguns elementos que fundamentam uma análise da sociedade brasileira com enfoque na necessidade de terra e educação para toda a população. Já na segunda parte abordam-se problemas relativos a práticas educativas que tomam como perspectiva a emancipação camponesa e a busca por um desenvolvimento local sustentável desde o cotidiano e sua apropriação nos fazeres formativos, com ênfase no instrumento didático Plano de Estudos. Na perspectiva de reforçar a argumentação de que *se a educação não muda a sociedade tampouco a sociedade se transforma sem a educação*, na conclusão apresentam-se algumas aproximações à obra freireana.

## 2. ENIGMAS-DESAFIOS DE OUTRO MUNDO

É importante que se compreenda o movimento da realidade, quais são suas concretudes e quais são as ilusões que se vendem no mercado de ideologias. Ao mesmo tempo, observar o mundo já implica uma tomada de posições, portanto, criticamente não se pode prescindir do caráter de auto-conhecimento uma vez que se está imerso numa dinâmica de explicações que se prendem ao momento atual e do território observável (Mesquita, 1995), nem sempre se traduzindo na requerida paciência histórica de captação da realidade enquanto um processo histórico-temporal de constantes embates do *mundo do trabalho e das práticas sociais* (Brasil, 1996). É necessário desenvolver *uma análise de longo tempo do projeto social* da acumulação do capital que agrega valores explicativos da realidade (Ianni, 2001), do mesmo modo que contraditoriamente busca a desvalorização do trabalho cotidiano das grandes massas enquanto produtor de riquezas que expropriadas permitem a concentração de riquezas. Nos limites deste ensaio não cabe se buscar os elementos da teoria do valor que instruem uma leitura das bases econômicas nas quais se assentam as organizações das sociedades, apenas cumpre lembrar que a luta pela sobrevivência analisada em seu movimento intrínseco indica práticas, senão de ruptura, ao menos de resistência aos processos maiores, ou macro, da acumulação capitalista, isto é, a solidariedade e a luta pela dignidade persistem apesar de contínuos ataques para convertê-las em mera mercadoria:

por essa razão é fundamental a atualização sobre as pesquisas que mostram as transformações recentes da relação campo-cidade. Está sendo construída uma nova visão para a superação da dicotomia e da desvalorização da população do campo. Esse novo pensamento nos proporciona construir novas políticas públicas para que o campo não seja mais visto como um espaço atrasado, mas sim como um lugar fundamental para o desenvolvimento do país, como de fato é (Mançano, 2000).

Em função disso, este estudo pretende uma sistematização de práticas educativas que acompanham os projetos de sociedade e dos vínculos mantidos com as organizações sociais de base. Assim se indica porque determinadas concepções educacionais reforçam o *status quo* e outras, ao insistir em modelos alternativos

abalam o *Establishment*, o Sistema. Não cabe a ingenuidade de imaginar teorias auto-excludentes, haja vista que o complexo sobredeterminado da realidade e do tempo históricos é quem amarra

a crise dos modelos de conhecimento dos diferentes sujeitos sociais que emergem no cenário político e cultural reivindicando o reconhecimento da diferença de suas identidades, de suas práticas, de seus saberes e de suas culturas, ao mesmo tempo em que a igualdade de oportunidades e de direitos no jogo social de poder (Fleuri e Costa, 2001).

Há inegáveis demandas formativas oriundas de trabalhadoras e trabalhadores rurais<sup>[1]</sup>. Nesse longo processo de gestação do Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais e da *consciência orgulhosa* de ser participante desse grande e difuso coletivo (Beltrame, 2000), muitas são as dimensões formativas que vem sendo solicitadas, tanto no aspecto epistemológico, quanto no histórico; tanto no formato, na duração e na finalidade, quanto no público beneficiário. Um dos esforços realizados pela base social em foco, na direção da prática escolar é a valorização dos Instrumentos da Pedagogia da Alternância, a saber: Planos de Formação, de Curso e de Estudos, Cadernos de Realidade, Fichas Pedagógicas, Tempo-escola e Tempo-comunidade, entre outros<sup>[2]</sup>. Esses mecanismos possibilitam os processos mobilizatórios e organizativos com vistas à *transformação das práticas sociais* (Zamberlan, 1982), e implicam o atual incremento da criação de Escolas Famílias Agrícolas, mesmo porque a LDB em seu artigo 23 aponta tais possibilidades legais. Tem-se clareza:

o campo é, antes de mais nada, o lugar da agricultura familiar. Essa forma de organização do trabalho é fundamental para a melhoria da qualidade de vida no campo e na cidade. As Escolas Famílias Agrícolas são a instituição que contribui para a elaboração dessa nova visão. O seu papel é essencial, pois são nessas escolas que se formam uma parte importante dos profissionais da agricultura familiar. Não se pode pensar em desenvolvimento sem um projeto de educação condizente (Mançano, 2000).

Essa dinâmica encontra ressonância em níveis até mesmo antagônicos, por exemplo: 1) o capital internacional se faz presente nas ações locais desestruturando os mercados regionais; 2) noutra dimensão, refletindo o protagonismo camponês pode-se afirmar o fortalecimento da democracia e da participação popular. Assim:

as empresas transnacionais - em número cada vez menor, em virtude de fusões e incorporações \_ passaram a impor seus interesses em todos os cantos do planeta (...) e percebe-se que os sacrifícios impostos à maioria das populações que vivem apenas do seu trabalho não tem contrapartida compatível com as necessidades das populações e com a garantia de melhoria da renda e bem-estar. O mundo do trabalho está constrangido, de

um lado pelo desemprego estrutural e, de outro, pela precarização do trabalho (Valla, 1998).

A partir do conceito de classe social e de seu histórico na sociedade brasileira desde a implantação da República, a emergência dos movimentos sociais

impulsiona a mobilização pública, a estratégia do novo sindicalismo é identificada como sendo a criação de um sujeito coletivo, a novidade é a descoberta da multiplicidade de espaços onde se faz a classe, a existência de práticas que criam novos lugares sociais e a alteração das próprias instituições no curso das experiências coletivas (Sader e Paoli, 1986).

Diante dessa abordagem deve-se caracterizar a agricultura familiar brasileira, a saber:

propriedades na faixa de 20 a 100 hectares, ocupam uma área três vezes menor (58 milhões de ha), do que as propriedades na faixa de 500 a 1000 ha (150 milhões de ha). Apesar disso produzem três vezes mais alimentos. Nas lavouras permanentes essa relação chega a cinco vezes. Na oferta agropecuária, as grandes e médias fazendas só superam as propriedades familiares em quatro produtos: carne bovina, cana de açúcar, arroz e soja. O inverso acontece com quinze outros produtos: carne suína e de aves, leite, ovos, batata, trigo, cacau, banana, café, algodão, tomate, mandioca e laranja. Na produção agrícola total, a agricultura familiar tem praticamente a mesma participação que as grandes fazendas (Betto, 1999).

Ou seja, o modelo concentrador da propriedade da terra, além de gerador de fome, prende-se a uma concepção oligárquica e ultraconservadora de sociedade. [\[3\]](#)

Veja-se ainda o aspecto geração de emprego:

no que se refere à geração de emprego, a superioridade da pequena produção rural é incontestável. Ela gera quase sete vezes mais postos de trabalho, por unidade de área. Enquanto nas grandes e médias fazendas, a geração de emprego envolve, em média a demanda de 60 ha, na agricultura familiar essa relação cai para nove hectares, por emprego gerado. Os estabelecimentos familiares respondem por 60% do total da mão de obra ocupada no setor (Betto, 1999).

Portanto, mesmo que a maior parte das assertivas advenha dos movimentos urbanos, uma vez que a crise é planetária, pode-se inferir sua validade para trabalhadora(e)s do campo:

na base de regras negociadas de conflitos se redefinem as relações entre capital e trabalho, reinventam a articulação entre

público e privado, é isso que sugerem as lutas sindicais que incorporam a questão do meio ambiente e qualidade de vida, bandeira que não é apenas um item a mais numa agenda de reivindicação, pois traz a noção de bem comum, opera como uma medida de valor que estabelece um jogo inédito de identificações com moradores e populações, e define uma ordem de responsabilidades que se abre a uma negociação possível entre poderes públicos, empresas, sindicatos e entidades civis (Telles, 1995).

Ou seja, o que se põe em jogo é a estratégia política que os movimentos depositam numa nova noção de cidadania que *expressa e responde hoje a um conjunto de interesses, desejos e aspirações de uma parte sem dúvida significativa da sociedade* (Dagnino, 1995), e tais conjuntos se articulariam tendo como pano de fundo a concepção do direito a ter direitos, destacando-se os seguintes aspectos:

a) constituição de sujeitos sociais ativos de baixo para cima; b) uma cultura de direitos enquanto proposta de sociabilidade; c) o espaço da sociedade civil como arena política que orienta um processo de transformação das práticas sociais enraizadas na sociedade como um todo; d) o espaço público como uma cena na qual o conflito é visto como necessário, irredutível e legítimo, onde o próprio direito é sujeito a uma constante reinterpretação, enquanto debate sempre reaberto sobre o justo e o injusto, o legítimo e o ilegítimo; e) a idéia de pensar os Movimentos Sociais como redes, com maior ou menor visibilidade mas sempre com certa permanência, como sujeitos políticos não só coletivos mas múltiplos, heterogêneos, que compartilham alguns princípios básicos sobre a participação popular, a cidadania e a construção democrática, e que hoje podem ser vistos como incluindo desde associações de moradores até organizações não governamentais, setores partidários e, por que não, setores do Estado, especialmente nos níveis municipal e estadual (Dagnino, 1995).

Aqui deve ser ressaltado que se absorve a noção de diferença, mas sem comodismo, sem abrir mão da igualdade e da luta pela conquista de direitos sociais. Portanto, parte-se de pressuposições de que há liames insuspeitáveis e contraditórios gerando ambivalência e interpenetrações de concepções e visões de mundo. Torna-se necessário situar o Brasil re-colonial, percebendo os percursos que a história legou à sua educação. Não se quer apenas refazer a história do ponto de vista dos oprimidos, quer-se que as balizas explicativas dos projetos e processos coloniais e civilizatórios alarguem-se na demonstração dos diferentes interesses em questão neste país continente. E, mesmo que a oficialidade e os registros apontem apenas as perspectivas oligárquicas e conservadoras, há que se convir que uma silenciosa luta das massas permanece sufocada e reprimida durante séculos, observe-se atentamente o poema 'O escravo' de Ferreira Goulart:

detrás da flor me subjugam,  
 atam-me os pés e as mãos.  
 E um pássaro vem cantar para que eu me negue.  
 Mas eu sei que a única haste do tempo  
 é o sulco do riso na terra  
 - a boca espedaçada que continua falando.

### 3. POR UMA DIDÁTICA EMANCIPATÓRIA

A alternância se dá quando articulam-se, em média *duração* (Heller, 1982), o tempo-escola e o tempo-comunidade, possibilitando um tripé prática-teoria-prática mediado por instrumentos pedagógicos que fomentam uma práxis de transformação da realidade<sup>[4]</sup>. Há que se reconhecer a relação secundarizada por décadas entre cultura e educação – praticamente desde os anos 30 do séc.. XX, já que nos 20 houve uma ênfase na cultura – uma vez que o que impera é o tecnicismo da dita cultura oficial, mas os movimentos sociais exigem que se repense essa relação, e não como uma teoria, afinal, é a sociedade quem educa as pessoas educadoras!

A cultura é mais exigente que o conhecimento na relação com a educação! É a cultura que lida com valores, portanto, com preconceitos e com representações sociais; é pela cultura que os que vivem na corda bamba da sobrevivência demarcam o retorno dos movimentos sociais (Arroyo, 2001).

A *realidade para a formação em alternância* se comporia de um ambiente complexo e dependente de uma sociedade mais ampla, com características próprias socioculturais, econômicas, políticas, ambientais, técnicas e bio-químico-físicas. Exige a precedência do meio familiar, seu cotidiano feito de fatos e fenômenos naturais, sociais que se sucedem de forma regular ou não, porém, sempre interrelacionados; a realidade é complexa, multifacetada e mais ampla e profunda do que aquela que se pode entender ou observar. Já o conhecimento é um meio para se poder entender o ambiente, quer dizer: a maneira de viver e fazer a relação sociedade e natureza; além disso, o saber está mais na vida que nos livros. Com relação à linguagem das pessoas do campo há que se compreender que é principalmente oral, prática e sincrética, portanto, o tempo escolar deve, principalmente, refletir sobre a cultura popular e vernácula com todos os seus valores intrínsecos e contradições (Zamberlan, 1982).

Reforça-se que as práticas estão adiante dos pensamentos! Amplas o suficiente e ao mesmo tempo específicas. Ou seja, começa-se pela descrição o mais minuciosa possível do desenrolar e desabrochar das coisas nos tempos, do individual até sua articulação orgânica à coletividade: uma necessidade do ser e núcleo fundante da subjetividade,

por outro lado se extrai o assunto da identidade do seu habitat e infeliz nicho metafísico, como obstinada persistência de um ser não modificável, colocando-o muito mais sensatamente num campo fluido e relacional, não mais do que como diferença, por outro, institui-se uma dinâmica convergente em que as mesclas e

hibridismos terminam sempre na coerência e na unicidade de uma nova síntese (Polar, 2000),

Portanto a questão do outro surge delimitando o contraditório território das identidades e suas mediações relacionais. Diria Fleuri (referendo-se a Severi e Zanelli, 1990), são *contextos integradores* que direcionados pelas hermenêuticas e seus níveis re-significam produtos e processos. Deve-se iniciar o diálogo sempre da interpretação que o outro fizer e daí à réplica explicativa, isto é, deve-se ouvir primeiramente o olhar da diferença. Talvez a maior dificuldade se dê no modo de articulação dos poderes-saberes disciplinares.

Já desde a Paidéia grega que a educação busca formar o cidadão (que hoje está empobrecido) virtuoso pela socialização. Formar em um ofício, que é algo perene, no sentido de arte-*technè*, mas o mundo das artes e das letras foi abandonado pela escola! Mais uma vez Arroyo denuncia: *há que se duvidar que o que se ensina hoje nas escolas seja conhecimento, o dito conhecimento escolar é como se fosse um legado sagrado que separa a cultura*, isto é, não se pode nem entrar nem sair das grades curriculares, o deleite do saber não pode ficar contido em grades. Hoje os Parâmetros Curriculares Nacionais colocam os temas transversais, mas que têm ficado pendurados nas grades, quando na verdade deveriam tornar-se o núcleo fundante, com as disciplinas dando suporte. Nas escolas os projetos ficam à margem e com caráter meramente pessoal, não são projetos das escolas! Se a cultura está entrando nas escolas é por estar arrombando as portas do fundo!

Através do plano de estudos se opera a integração da vida com a Escola Família Agrícola, criando o hábito de ligar a reflexão com a ação e de partir da experiência para a sistematização científica (Pessotti, 1995). O plano de estudos constitui a base para o diálogo entre educandos, escola e meio familiar. É feito de questões elaboradas em conjunto, no tempo-escola, a partir do diálogo entre educandos e professora(e)s-monitora(e)s, tendo por base a realidade objetiva da juventude. Questões ligadas ao seu meio, situações familiares, técnicas, tais como a família, a saúde da comunidade, os remédios caseiros, os meios de transporte, os meios de comunicação, a religião, as fontes de energia, etc (Zamberlan, 1982).

*O Plano de Estudos vem sendo utilizado para potencializar a formação de educadora(e)s populares pesquisadora(e)s de sua própria realidade* (Barbosa e Oliveira, 2001). A construção desse instrumento obedece uma dinâmica imposta pela cotidianidade das práticas de elaboração e implementação dos tempo-escola presenciais, ao mesmo tempo em que articula-se organicamente ao processo de apropriação e autonomia das pessoas na condução de suas aprendizagens. Considerando que a observação participante

em comunidades naturais, ou seja, em grupos de pessoas que estão ligadas entre si de múltiplas maneiras possibilita a transformação daquilo que parece ser apenas uma coleção de material heterogêneo em uma rede de entendimentos sociais que se reforçam mutuamente (Geertz, 1997),

a proposta é que ao vivenciarem o seu próprio dia a dia, durante o tempo-comunidade, exerçam práticas diferenciadas e diferenciadoras daquela rotina, possibilitando a emergência de uma visão crítica e transformadora do mundo vivido. Irônica e dolorosamente,

a realidade não suporta o seu reflexo, só uma outra realidade, qual seja, pode ser colocada no lugar daquela que se quis expressar, e, sendo diferentes entre si, mutuamente se mostram, explicam e enumeram, a realidade como invenção que foi, a invenção como realidade que será (Saramago, 1984).

Assim, em cada tempo-escola se elabora um roteiro participativo de pesquisa da realidade vivida: ora temático, ora institucional, ora geográfico, enfim, com vistas a abrir o seguinte compartilhando elaborações e apresentações na forma de instalação pedagógica enquanto recortes ou aproximações a dimensões vivas dos contextos estudados.<sup>[5]</sup> Isso faz com que as construções dos Planos locais e ou microrregionais se constituam, ao serem compartilhados através de tempos, espaços e ritmos com abrangências distintas, em saltos qualitativos na direção de compreensões instituidoras de macrovisões de mundo, a que se chama Caderno de Realidade. Portanto, as aprendizagens seguem o itinerário dos entre-lugares criados intencionalmente com a finalidade de que cada um ao se ver, e ao se ver em seu lugar cotidiano, o faça diante da visão da outra pessoa, e lá onde a outra é em sua inteireza, gerando assim uma espécie de estranhamento face a face, uma vez que a alteridade passa a ser entendida como uma contraparte ambivalente de si mesma.

Além do mais, essa ferramenta pedagógica ao exigir a participação das pessoas em formação desde sua concepção até a análise de seus resultados e processos impede que se permaneça tanto em particularismos quanto em generalizações (Gadotti, 1992), mesmo porque a consolidação dos planos de estudo acaba por gerar interações grupais onde todas se co-responsabilizam passando a buscar o reconhecimento do trabalho realizado. Mantendo-se o equilíbrio dinâmico e tenso nos entre-lugares gerados entre as polaridades sociedade e indivíduo, ora se enfatiza o coletivo reforçando assim o caráter de igualdade, ora a ênfase recai sobre os indivíduos, prevalecendo assim a noção de diferença. Isso significa que surge uma abertura na estrutura grupal e de cada participante através da qual se criam valores e, por conseqüência, se fomenta uma inserção social com novas características e que remete a modos de se organizar em busca das transformações; ou seja, os sujeitos que se abrem ao mundo e aos outros (portanto aos contextos cultural, geográfico, social, ecológico, econômico, científico etc) inauguram com seu gesto a relação dialógica que se confirma como inquietação e curiosidade.

#### **4. ESTUDAR A PEDAGOGIA DE FREIRE!**

É preciso *reinventar* a autonomia das reflexões freireanas conforme ele mesmo pediu e para isso auxilia tomar sua obra como um clássico:

um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que



tinha para dizer; os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes); é clássico aquilo que persiste como rumos mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível (Calvino, 1991)

O que teria sido desses últimos 30 anos do século passado se não tivesse havido a *educação como prática da liberdade* e a *ação cultural para a liberdade* inaugurando essa vastíssima obra que teima em redizer e repensar a luta popular? Têm sido anos quentes... muita luta e muito luto! O tempo segue passando rápido e as pessoas massificando-se num ritmo febril de viver, digo, fabril de produzir. Que invenções técnicas têm sido essas que querem passar esse tipo de impressão? Que *ideologia se fetichiza* (Marx, 1977) e inverte o modo de ler o mundo e impõe valores coisificantes? Que parte insiste em se passar pela totalidade? Como numa câmara escura onde as imagens, de invertidas, saltam à luz,

gostaria de me insinuar sub-repticiamente no discurso e ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que, no momento de falar, uma voz sem nome precedia há muito tempo: bastaria, então, que encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse sem ser percebido em seus interstícios, como se ela houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa. E em vez de ser aquele de quem parte o discurso, seria, ao seu desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível (Foucault, 1996).

Gostaria de apontar o fervilhar e o fermentar da educação popular como o inédito que se tornou viável graças à rigorosidade e boniteza de uma prática colada à reflexão que se busca historicamente pelos movimentos sociais desses brasis de mundo afora, desses mundões que resistem ao dado do liberalismo que se maquia de neo (Freire, 1993). A causa é nobre, a luta internacional (Pinto, 1998) e assim fez o Freire, daqui p'ra'li, d'ali p'ra'colá, escutando, escutando e falando, falando e escrevendo; escutando como quem lê, lendo como quem dialoga, dialogando como quem transforma. Lendo mundos e palavras com os olhos, vozes e todos os sentidos daquelas pessoas que vivem aquele mundo, e mais, situadas naquele mundo. Lutando como quem crê o Paulo fez a história, o Paulo faz a história! É necessário ler o mundo Brasil! E nesse sentido se investe no aprofundamento da pesquisa sobre o Plano de Estudos, entre outros instrumentos pedagógicos que vêm sendo cunhados na interface dos movimentos sociais.

Ao reler o texto de Freire, vem a certeza de que é possível não vender-se, de que se pode manter a coerência e seguir diminuindo a distância entre o que se diz e o que se faz. Que se deve denunciar aquilo que se torna mera mercadoria para o consumo: brevemente, abertura ao público da caverna de Platão, atração exclusiva, única no mundo, compre já sua entrada (Saramago, 2000) em letras garrafais, anunciando que após estudos e análises já pode ser amplamente

apropriada e consumida sem causar danos à ordem vigente. Não se deve ceder à tentativa de converter a educação em mercadoria; para isso a solução é centrar no sujeito. A escola precisa voltar a ser compreendida como templo de socialização, como diria Durkheim. Templo de aprendizado de ser sujeito social, conforme o art. 2º da LDB: desenvolvimento pleno!

*Como dirimir as dúvidas em momentos em que dilemas e horizontes se abrem numa interculturalidade de escala mundial numa excitante dança da polinização cruzada que alimentam inquietações e otimismo, assim como utopias e nostalgias? (Ianni, 2000). Freire prefere perdurar com as dúvidas, desde que elas o mantenham no campo das práticas democráticas. As dúvidas expressam o inacabamento e a incompletude da condição humana, ao mesmo tempo em que exigem o esforço por compreender o popular, por sustentar o ponto de partida da cultura popular. Ponto de partida, aliás, que pede superação, locus para onde deve retornar sobredeterminado pela transformação dialética, como afirma Brandão toda educação ou é educação popular ou não é educação. Será que a perspectiva de digestão da cultura colonial persiste como úlcera mal-tratada?*

É impressionante a transparência da análise freireana da radicalidade e do sectarismo. Interessa o diálogo e encaminhar as conseqüências de ampliar os conhecimentos, radicalmente. Neste tempo necessário de re-encantamento da educação popular, investir na estratégia do Plano de Estudos pode frutificar dimensões importantes de um outro mundo possível.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ARROYO, Miguel González. **A questão cultural e a estrutura escolar**. Florianópolis: 2001. (Palestra proferida ao Núcleo de Estudos Negros).
- BARBOSA, Willer Araujo e, OLIVEIRA, Sueli Noronha de. O Programa de Formação de Monitores da zona da mata mineira. **Anais do Seminário de educação – Paulo Freire e a contemporaneidade**. São Gonçalo: UERJ, 2001.
- BELTRAME, Sônia. **MST, professores e professoras – sujeitos em movimento**. São Paulo: USP, 2000. Tese de doutorado.
- BETTO, Frei. **Para uma melhor distribuição de terras - o desafio da Reforma Agrária**. Rio de Janeiro: Loyola, 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular enquanto projeto emancipatório**. Porto Alegre: Fórum Mundial de Educação, 2001.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394. Brasília, Governo Federal, 1996.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Cia das letras, 1993.
- CEDEFES (Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva). **Agenda popular**. Belo Horizonte, 1999.
- DAGNINO, Evelina. **Anos 90 - Sociedade e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

- FLEURI, Reinaldo Matias e COSTA, Marisa Vorraber. **Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular**. Ijuí: Unijuí, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Paulo Freire – uma Biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996
- GEERTZ, Clifford. **O Saber Local – Novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GOULART, Ferreira. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1999.
- HELLER, Agnes. **Para mudar a vida - felicidade, liberdade e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- IANNI, Otávio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- MANÇANO, Bernardo. **Agenda AMEFA** (Associação Mineira de Escolas Família Agrícola). Belo Horizonte: 2000.
- MARTINS, José de Souza. **Frenteira – a degradação do Outro nos confins do humano**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- MESQUITA, Zilá (org.). **Territórios do cotidiano – uma introdução a novos olhares e experiências**. Porto Alegre: Editora Universidade, 1995.
- PESSOTTI, Alda Luzia. **Ensino médio – as contradições da formação em alternância**. Vitória: Secret. Prod. Dif. Cult./UFES, 1995.
- PINTO, Zé. **CD Arte em movimento**. MST, 1998.
- POLAR, Antonio Cornejo. **O condor voa – literatura e cultura latinoamericanas**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- SADER, Eder e PAOLI, Maria Célia. Sobre 'classes sociais' no Pensamento Sociológico Brasileiro. In: CARDOSO, Ruth. **Aventura. Antropológica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- SARAMAGO, José. **O ano da morte de Ricardo Reis**. Altaya: Record, 1984.
- \_\_\_\_\_. **A caverna**. Altaya: Record, 2000.
- SEVERI, Vittorio e ZANELLI, Paolo. **Educazione, complessità e autonomia dei bambini**. Firenze: La Nuova Itália, 1990.
- TELLES, Vera da Silva. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, Evelina. **Anos 90 - Sociedade e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- VALLA, Victor Vincent. A revalorização da educação popular numa conjuntura de

crise. **22a. Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: ANPED. 1998. Publicação digitalizada.

ZAMBERLAN, Sérgio. **A Pedagogia da Alternância**. Vitória: MEPES, 1982.

---

[1] A formação e educação de pessoas: de agricultores, de lideranças, de funcionários dos sindicatos, de técnicos etc, vem sendo encarada como uma questão estratégica com potencial para consolidar as propostas do 'movimento' nos municípios e assim se constituir no elo de articulação entre as entidades e organizações, e entre programas e atividades desenvolvidas.

[2] Um dos aspectos surpreendentes desta pesquisa sobre a Alternância formativa é seu pequeno acervo bibliográfico acadêmico, haja visto ser uma proposta datada dos anos 30 do século XX. Portanto, fica ainda como tarefa a pesquisa de cada um dos instrumentos pedagógicos referidos, que merece aprofundamento futuro, mesmo porque cada um deles deve vincular-se, uns aos outros, organicamente na conformação da aprendizagem; sendo pouco tanto o termo legal *alternância regular de períodos de estudos* (BRASIL: 1996), quanto a maneira tradicional de tratar a adequação do calendário escolar.

[3] Outra atenção específica sobre a qual pesam preconceitos se refere ao item subsídios à agricultura familiar que na média das regiões só recebe 10,7% do total dos financiamentos concedidos no país, e é responsável por 46,4% do valor da produção de feijão, 71,5% do valor da produção de mandioca, 44,5% do valor do milho, 28% da soja e 26% do arroz. Ou seja, a maior parte dos recursos vinculados à agricultura é direcionada ao latifúndio.

[4] A duração na alternância é um estado em que os obstáculos não conseguem esgotar os movimentos. Não é uma condição de repouso, pois a mera imobilidade significa na verdade um retrocesso. A duração é o movimento de totalidade organizada e completa em si mesma. Esse movimento está sempre se renovando, se realiza segundo leis e cada término dá lugar a um novo começo.

[5] A instalação pedagógica segue as prescrições da instalação artística, que contempla expressivamente, além do conteúdo específico tratado, a ambiência e o contexto do aspecto ou dimensão pesquisada, compondo-se com elementos da realidade e ou recriados pelo grupo, objetivando assim o caráter criativo e interdisciplinar do instrumento.