

A continuidade da agricultura e da produção de alimentos saudáveis depende de uma educação conectada à realidade de vida dos camponeses, que valorize seus conhecimentos, valores, práticas e formas de trabalho.

Os artigos demonstram a possibilidade de construção de práticas pedagógicas e metodológicas para uma educação alternativa. Além disso, as ideias desenvolvidas nos artigos demonstram a atualidade da questão agrária brasileira, a sua contradição que implica na negação de direitos e a severidade de conflitos decorrentes.

Assim, essa produção científica reforça a necessidade de uma ampla reforma agrária popular aliada ao fortalecimento de uma educação do campo que cumpra com o papel de construir uma nova práxis educativa. Ao mesmo tempo, demonstra que a transformação do campo passa por maiores investimentos públicos para o fortalecimento de um ensino público que possibilite o ingresso de camponeses nas universidades públicas brasileiras, para refletir e construir conhecimentos acerca de suas realidades.

A produção científica do Residência Agrária aponta componentes indispensáveis para a transformação do rural e para sua valorização enquanto espaço de vida e de diversidade.

A modernização da agricultura se amparou em projetos de educação rural que contribuíram para a difusão de inovações tecnológicas para aumento da produção e produtividade agropecuária, com a justificativa de superação de um suposto atraso do rural. No entanto, esse processo ocasionou agravamento no êxodo rural e o consequente aumento da concentração fundiária. De forma crítica, a produção científica do Residência Agrária propõe discussões acerca da importância da Educação do Campo Popular para a valorização dos conhecimentos dos camponeses e para a transformação do campo. O livro também apresenta práticas pedagógicas do Residência Agrária e propõe reflexões acerca da atualidade da questão agrária. Um convite a refletir sobre a importância da educação e a necessidade de repensar o rural.



Residência Agrária em Debate | Volume I | Educação do Campo, Práticas Pedagógicas e Questão Agrária

Residência Agrária em Debate

Movimentos sociais e universidades públicas na construção de territórios camponeses no Brasil

Volume I



Educação do Campo, Práticas Pedagógicas e Questão Agrária

COORDENAÇÃO Marcos Botton Piccin e Janaína Betto
ORGANIZAÇÃO Erika Macedo Moreira | Janaína Tude Ceva | Natacha Eugênia Janata | Fernando Michelotti
Pedro Selvino Neumann | Mônica Castagna Molina | Lisete Arelaro | Eliete Ávila Wolff

Esse livro representa o encontro de 21 artigos relacionados aos temas Educação do Campo, Práticas Pedagógicas e Questão Agrária, apresentados durante o I Congresso do Residência Agrária e atualizados para a esse livro. Os artigos são parte das vivências dos residentes durante o período formativo nos cursos do Residência Agrária e representam a materialização do desafio do encontro entre teoria e prática e da aproximação entre universidade e sociedade, pela busca de uma práxis educativa no âmbito de experiências alternativas de educação.

Desta forma, a publicação do livro é um esforço para dar visibilidade à produção científica dos residentes, às experiências educativas do Residência Agrária e à riqueza de experiências de camponeses brasileiros.

Assim, o livro destaca as experiências dos residentes, tratando assuntos diversos desde experiências camponesas, trabalho docente, educação infantil, participação popular, saúde, moradia, educação jurídica, direitos quilombolas, críticas ao agronegócio e proposição de modelos alternativos alicerçados na agroecologia, bem como crítica às investidas do setor privado na educação.

Residência Agrária em Debate

Movimentos sociais e universidades públicas na
construção de territórios camponeses no Brasil

Volume I Educação do Campo, Práticas Pedagógicas e Questão Agrária

COORDENAÇÃO

Marcos Botton Piccin

Janaína Betto

ORGANIZAÇÃO

Erika Macedo Moreira

Janaína Tude Ceva

Natacha Eugênia Janata

Fernando Michelotti

Pedro Selvino Neumann

Mônica Castagna Molina

Lisete Arelaro

Eliete Ávila Wolff

Rio de Janeiro, 2017



CASA CIVIL



Presidente da República
Michel Temer

Ministro da Casa Civil
Eliseu Padilha

INCRA

Leonardo Góes Silva
Presidente

Ewerton Giovanni dos Santos
Diretor de Desenvolvimento de Projetos
de Assentamentos

Iradel Freitas da Costa
Coordenador Geral de Educação do Campo
e Cidadania

COMITÊ EDITORIAL

Andhressa A. Fagundes
Conceição Coutinho Melo
Cristina Simões Bezerra
Eliete Ávila Wolff
Érika Moreira Macedo
Fernando Michelotti
Janaina Betto
Janaina Tude Ceva
José Jonas Duarte da Costa
Lisete Arelaro

Luis Carlos Pereira
Luiz Henrique Gomes de Moura
Márcia Pompeo Nogueira
Marcos Botton Piccin
Maria Inês Escobar Costa
Mônica Castagna Molina
Natacha Eugênia Janata
Pedro Ivan Christoffoli
Pedro Selvino Neumann
Rafael Litvin Villas Bôas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P588e

Educação do campo, práticas pedagógicas e questão agrária [recurso eletrônico] / Coordenação Marcos Botton Piccin, Janaina Betto; organização Erika Macedo Moreira, Janaina Tude Ceva, Natacha Eugênia Janata, Fernando Michelotti, Pedro Selvino Neumann, Mônica Castagna Molina, Lisete Arelaro, Eliete Ávila Wolff. – Rio de Janeiro: Bonecker, 2017.

627 p. : 7.607 kbytes – (Residência Agrária em Debate. Movimentos Sociais e Universidades Públicas na Construção de Territórios Camponeses no Brasil; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-93479-33-5 (Volume 1)

ISBN 978-85-93479-32-8 (Coleção)

1. Educação rural. 2. Movimentos sociais – Brasil. 3. Posse da terra – Brasil. 4. Residência agrária. I. Título II. Série.

CDD-370.91734

EDITORA BONECKER

Editora Bonecker Ltda

Rio de Janeiro

1ª Edição

Dezembro de 2017

ISBN: 978-85-93479-33-5

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais
sem prévia autorização do autor e da Editora Bonecker.

Projeto Gráfico: Celeste Ribeiro

Sumário

6 APRESENTAÇÃO À COLEÇÃO

9 PREFÁCIO

Parte I: Educação do Campo

12 APRESENTAÇÃO

22 A INVESTIDA DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO PROJETO DA EDUCAÇÃO DESENVOLVIDO PELA EMPRESA ODEBRECHT NO MUNICÍPIO DE TEODORO SAMPAIO REGIÃO DO PONTAL DO PARANAPANEMA/SP

53 ESCOLA DO CAMPO E DESAFIOS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

85 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO RESISTÊNCIA AO AVANÇO DO AGRONEGÓCIO NA AMAZÔNIA ORIENTAL

106 AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DO CAMPO FLORESTAN FERNANDES NO ASSENTAMENTO SANTANA – MONSENHOR TABOSA /CE

136 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA: O CASO DA ESCOLA NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO - ASSENTAMENTO SANTA BÁRBARA NO MUNICÍPIO DE CAUCAIA/CE

164 CONSTRUINDO COLETIVAMENTE A ESCOLA PAULO FREIRE NO ASSENTAMENTO BARRA DO LEME: UMA EXPERIÊNCIA CAMPONESA

190 DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE BRINCA: EDUCAÇÃO INFANTIL POPULAR NA CIRANDA INFANTIL DO MST

220 ÁREAS DO CONHECIMENTO COMO UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

250 CARACTERÍSTICAS DO RESIDÊNCIA AGRÁRIA NO ESTADO DE SÃO PAULO NO ÂMBITO DO PRONERA

Parte II: Práticas pedagógicas e metodológicas

282 APRESENTAÇÃO

317 EDUCAÇÃO POPULAR E AGROECOLOGIA: CAMINHOS NECESSÁRIOS AO QUEFAZER DE EXTENSIONISTAS-EDUCADORES(AS) EM TERRAS CAMPONESAS

344 A RESIDÊNCIA AGRÁRIA E A PESQUISA

373 RESIDÊNCIA AGRÁRIA: VIVÊNCIAS NO PROJETO DE ASSENTAMENTO NOVO CAMPO NO SEMIÁRIDO PARAIBANO

397 A IMPLANTAÇÃO DE UM SISTEMA AGROFLORESTAL NO IALA AMAZÔNICO

415 A ABORDAGEM DA COMUNICAÇÃO NOS CURSOS DE RESIDÊNCIA AGRÁRIA

Sumário

- 439** INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM AGRICULTURA FAMILIAR CAMPONESA E EDUCAÇÃO DO CAMPO – UFSM: O USO DO MOODLE COMO POTENCIALIZADOR DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Parte III: Questão Agrária, Direitos e Conflitos no Campo

- 462** APRESENTAÇÃO
- 474** A CONSTRUÇÃO DO ESTADO PELA BASE? REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO POPULAR NO PERU.
- 494** SAÚDE NO CAMPO: A DINÂMICA PRODUTIVA DOS TERRITÓRIOS E OS ENTRAVES PARA O DESENVOLVIMENTO DO MODO DE VIDA CAMPONÊS – UM ESTUDO DO ASSENTAMENTO MARGARIDA ALVES, NO MUNICÍPIO DE MIRANTE DO PARANAPANEMA/SP
- 514** O PROCESSO PARTICIPATIVO DE IMPLANTAÇÃO DAS HORTAS MEDICINAIS PELOS COLETIVOS DE MULHERES DO MST/SUL DE MINAS GERAIS E A POLÍTICA NACIONAL DE PLANTAS MEDICINAIS E FITOTERÁPICOS
- 534** MORADIA CAMPONESA: LUGAR DE MEMÓRIAS E RESISTÊNCIAS
- 552** RESISTÊNCIA COLETIVA EM ASSENTAMENTO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA NO ESTADO DO PARÁ
- 584** REVOLTA DAS AMÉLIAS: EDUCAÇÃO JURÍDICA POPULAR PARA O EMPODERAMENTO DAS CAMPONESAS DO MPA DE TARILÂNDIA
- 604** DA RESISTÊNCIA À FORÇA: DIREITOS FUNDAMENTAIS NO CONFLITO ENTRE A MARINHA DO BRASIL E O QUILOMBO DO RIO DOS MACACOS

Apresentação à coleção

É com muito prazer que apresentamos ao amplo público alguns dos melhores artigos que foram submetidos aos Grupos de Trabalho no Congresso dos Cursos de Especialização em Residência Agrária, realizado entre 10 a 14 de agosto de 2015, em Brasília, DF. Esse congresso avaliou a experiência realizada pelos 35 cursos de Especialização que ocorreram em diferentes universidades no país e contou com a presença de mais de 600 pessoas, no qual foram apresentados 294 trabalhos. A Residência Agrária foi uma iniciativa promovida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), universidades federais, sindicatos de trabalhadores rurais e movimentos sociais populares do campo.

Os referidos cursos, bem como os artigos selecionados para comporem esta coleção, traduzem a diversidade de situações e modos de vida que caracterizam o campesinato brasileiro. É um campesinato que possui diferentes trajetórias relacionadas com nossa história de formação nacional, em que se geraram múltiplas identidades, com distintas relações com a cidade, o Estado e o mercado. Como não havia uma grade curricular que orientava nacionalmente a construção desses cursos, cada um deles foi construído a partir das demandas negociadas entre representantes dos sindicatos rurais/movimentos sociais populares e pesquisadores(as) das universidades federais, o que fez com que os cursos tivessem particularidades específicas relacionadas com a diversidade de situações vivenciadas pelo campesinato brasileiro e pelos grupos de pesquisa nas universidades brasileiras. Um aspecto importante dos Cursos de Especialização foi o fato de que as turmas eram

formadas por camponeses, técnicos que trabalhavam com extensão rural e estudantes de graduação em final de curso. Isso proporcionava uma rica interlocução entre diferentes trajetórias, experiências e saberes, estimulado pela pedagogia da alternância, na qual se intercalam tempos em sala de aula e tempos de voltar a viver nas comunidades de origem. É importante destacar que se entende por campesinato todas as situações concretas que apontam para a existência de produtores no meio rural brasileiro vinculados a grupos familiares que constroem um modo de vida e uma forma de trabalhar tendo em vista o patrimônio familiar e os laços familiares e de vizinhança. É por referência a essas características que, para além das particularidades de cada situação específica e das múltiplas identidades nativas e/ou estimuladas pelo Estado, os consideramos como camponeses.

Com esta coleção, nos cabe dar divulgação a um público mais amplo dos conhecimentos gerados na interface entre movimentos sociais e universidades públicas, pois trata-se de uma experiência em que essa aproximação procurou democratizar o acesso da pós-graduação em nível de especialização. *Pari passu* à negação do reconhecimento desses setores sociais pela sociedade brasileira como importantes ao desenvolvimento econômico nacional e à desvalorização cultural, é um público que historicamente viu negado a condição de sujeitos de direitos na educação brasileira. Muitos dos conhecimentos produzidos nestes Cursos de Especialização em Residência Agrária foram inovações em sistemas de produção, práticas e técnicas variadas, a produção cultural e simbólica, além de reflexões que aprofundaram os conhecimentos sobre sua própria condição social e de relação com outros grupos sociais. Trata-se de inovações que têm a potencialidade de contribuir para a alteração das práticas sociais em nível microssociológico, percebidas nas trajetórias dos indivíduos e de suas comunidades. Uma pequena fração desse conhecimento agora fica materializada em formato de livro.

O congresso contou com sete Grupos de Trabalho temáticos: a) Agroecologia, que recebeu 66 artigos; b) Tecnologias de Produção, que recebeu 30 artigos; c) Questão Agrária, Direitos e Conflitos do Campo, que recebeu 47 artigos; d) Cooperação, Agroindústria e Organização

da Produção, que recebeu 33 artigos; e) Práticas Pedagógicas e Metodológicas da Residência Agrária, que recebeu 25 artigos; f) Cultura, que recebeu 23 trabalhos; g) Educação do Campo, que recebeu 70 trabalhos. Desses trabalhos, foram selecionados apenas seis artigos por GT para comporem esta Coleção.

Ademais, cabe-nos destacar que a avaliação geral ao final do congresso considerou que os Cursos do Residência Agrária eram uma excelente iniciativa para se qualificar as práticas sociais e produtivas dos educandos nas suas comunidades de origem. À época o então presidente do CNPq, Herman Chaimovich, resumia um sentimento que contagiava também os demais gestores do Ministério do Desenvolvimento Agrária: “Esse programa constrói o saber do século XXI. Não temos que olhar pela janela e ver o camponês como no século XIX. A ciência que estamos levando com esse programa é a mais qualificada. Eu posso garantir que, do ponto de vista do CNPq, esse programa se mantém, se renova e cresce”¹. Infelizmente, devido à conjuntura política que vimos no país desde meados de 2016, o programa não foi continuado. Isso só reforça a importância de materializar o acúmulo de conhecimentos produzidos, mesmo que apenas uma fração dele, em forma de livros.

Esperamos que os ventos mudem. A hora que isso ocorrer, teremos uma bela experiência a ser estudada e, talvez, replicada como forma de aproximar os movimentos sociais e as universidades públicas na construção de territórios camponeses no Brasil.

Marcos Botton Piccin

*Coordenador da Coleção Residência Agrária em Debate
Professor Adjunto do Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural e dos Programas de Pós-Graduação em Extensão Rural e Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria.*

1 Ver em: < www.goo.gl/qL1Gj8 >. Acesso em: 15/08/2017.

Prefácio

É com muito entusiasmo que convidamos a todos/as a conhecer a Coleção Residência Agrária em Debate, uma coletânea de artigos selecionados a muitas mãos e mentes. O Residência Agrária - uma parceria entre o Incra, CNPq, Universidades Federais e Movimentos Sociais para realização de cursos de Especialização *Lato Sensu* - gerou frutos tanto no âmbito empírico quanto teórico. Com a realização do Congresso Nacional do Residência Agrária em meados de 2015, algumas dessas exitosas experiências foram socializadas e um esforço coletivo foi despendido para selecionar apenas alguns desses artigos para compor esta Coleção, formada de 3 livros

Após a cuidadosa releitura dos artigos apresentados e a realização da árdua tarefa de selecionar apenas alguns, diante de uma vastidão de instigantes trabalhos, eis que o processo de publicação desta Coleção se materializa e com isso, consolida-se mais um espaço de divulgação de importantes resultados do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera.

Cada livro terá uma temática específica, que dialoga entre os demais em torno do objetivo maior desses cursos de especialização: qualificar as ações de assistência técnica nos assentamentos rurais de reforma agrária no país.

Os artigos selecionados irão demonstrar que a parceria entre o INCRA, CNPq, Movimentos Sociais e Instituições de Ensino gerou importantes mudanças na realidade local dos assentamentos rurais, qualificou profissionais em temáticas demandadas, principalmente pelo público beneficiado pela Política Pública da Reforma Agrária.

Cada livro apresenta um pouco sobre a diversidade do nosso país, as diferentes experiências e seus resultados, que nos levam a cada

região brasileira através da leitura. O Residência Agrária foi uma experiência ímpar para o Pronera e que está sendo socializada após sua realização como um todo.

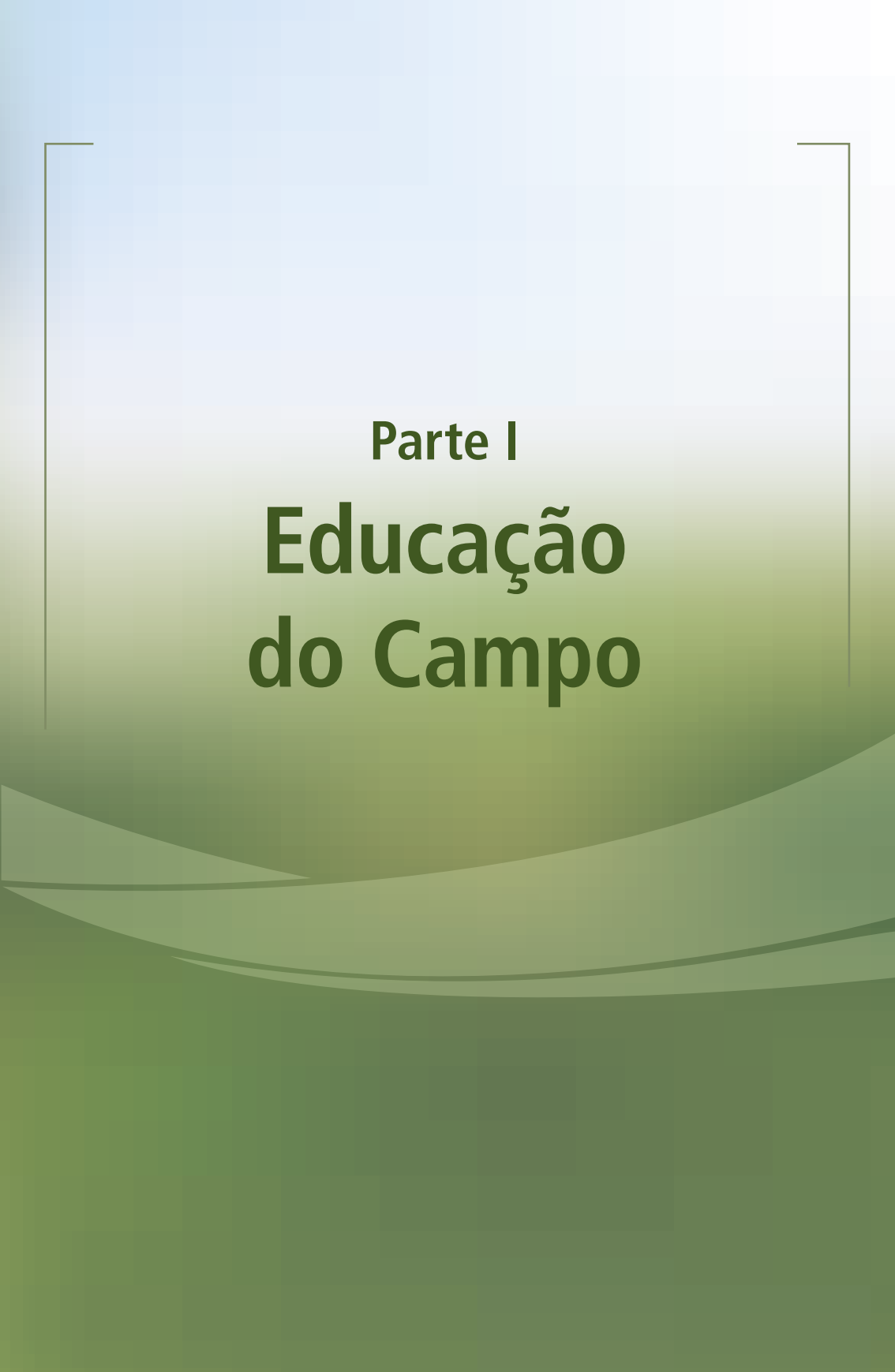
Esperamos que esta seja a primeira Coleção do Residência Agrária e que muitas outras sejam possíveis de serem realizadas. Vamos mergulhar neste universo teórico-empírico relatado nas páginas a seguir, na expectativa dessa grande parceria se repetir inúmeras vezes num futuro próximo.

Desejamos uma boa leitura a todos/as e que o aprendizado coletivo relatado nesta Coleção sirva de inspiração para todos/as que possuem o desejo de construir um país mais justo e com alimentos mais saudáveis, através da educação popular e práticas agroecológicas.

Conceição Coutinho Melo

Chefe da Divisão de Educação do Campo – DDE.1

Coordenadora Geral Substituta de Educação do Campo e Cidadania - DDE



Parte I

Educação do Campo

APRESENTAÇÃO

Durante os dias 12 e 13 de agosto de 2015, o Grupo de Trabalho de Educação do Campo se reuniu no Congresso dos Cursos de Especialização em Residência Agrária para debater os resultados das reflexões desenvolvidas por estes cursos e traduzidas nos 72 artigos recebidos por este GT. Representando este coletivo, este livro contém alguns destes trabalhos, que identificam tanto os territórios de atuação da Educação do Campo como a diversidade de temas que foram debatidos.

Com o objetivo de promover a reflexão sobre este conjunto de trabalhos, o GT identificou o registro de importantes denúncias das precariedades e da ausência do Estado na garantia do direito à educação aos camponeses, entre as quais destacam-se os processos de desterritorialização do campesinato e de invasão das empresas do agronegócio nas escolas do campo, bem como os processos de intensificação do fechamento de escolas e a precarização do trabalho docente nas escolas dos territórios rurais.

Mas, como sua própria marca histórica, a Educação do Campo, não se faz só com denúncias, mas também com o anúncio de novas práticas que vindo sendo construídas coletivamente pelos camponeses e seus aliados, desencadeando significativos processos de transformação da forma escolar atual, em direção à uma escola comprometida com as necessidades do povo, que busca materializar os princípios propostos pela Educação do Campo, tal qual as experiências aqui relatadas.

Entre as denúncias trazidas pelo conjunto dos artigos apresentados no GT, uma das mais graves refere-se ao incisivo assédio às escolas do campo por empresas vinculadas ao agronegócio, que vem crescendo em muitos estados da federação, conforme demonstraram vários textos debatidos no congresso.

Esta situação pode ser emblematicamente traduzida pelo artigo que trata da situação das escolas do campo no estado de São Paulo, com o trabalho “A investida do capital na educação: análise do projeto da educação desenvolvido pela empresa Odebrecht no município de Teodoro Sampaio, região do Pontal do Paranapanema/SP”. Neste município, a empresa denominada “Usina Odebrecht Agroindustrial”, a partir de diferentes estratégias de envolvimento de uma série de agentes: o poder público municipal; membros da comunidade; de lideranças e agentes da escola, através do “Programa Energia Social para a Sustentabilidade Local”. Assim, tem conseguido se inserir nas escolas do campo da região, disseminando e promovendo contra valores entre os docentes; os discentes e a comunidade, enaltecendo os “benefícios” do agronegócio para o território, dificultando a compreensão das imensas contradições que se escondem sob este modelo agrícola.

Uma das mais perversas tem sido o convencimento da juventude das áreas de Reforma Agrária da região, de abrir mão da maior vitória alcançada com a luta pela terra, que significa o domínio deste meio de produção, convencendo a juventude a vender sua força de trabalho a estas empresas monocultoras, conseguindo que muitas famílias acabem arrendando seus lotes para estas mesmas empresas. Como enfrentar esta contradição junto às escolas do campo? Qual o papel e a tarefa dos egressos dos Cursos de Residência Agrária em relação a estes processos de disputa de hegemonia, que se acirram cada vez mais? E dos cursos, especialmente os de ensino médio, totalmente desvinculados da realidade do campo e sem nenhuma alternativa para os jovens que os frequentam?

Entre outras graves denúncias em relação às escolas do campo, nos artigos recebidos pelo GT, encontram-se os dados dos trabalhos da região norte e nordeste, que fizeram análises sobre as perversas consequências do fechamento de escolas do campo na região, inclusive o fechamento de escolas dentro dos próprios assentamentos. Este fechamento, com nucleação em escolas urbanas, tem provocado evasão precoce da juventude camponesa da escola, dados as longas distâncias a percorrer e os longos períodos fora de casa; os riscos das estradas

e a precariedade dos transportes a eles disponibilizados. Nas pesquisas apresentadas sobre o fechamento das escolas das áreas de Reforma Agrária também se registra o abandono das turmas de educação de Jovens e Adultos que ocorriam à noite, já que não tinham condições de se locomover até as cidades para o prosseguimento destas turmas. Entre outras graves consequências do desenraizamento precoce das crianças e jovens, há a repetição do círculo vicioso que continua produzindo jovens e adultos analfabetos no campo. Os artigos sobre fechamento das escolas do campo têm alcançado uma ampla circulação, contribuindo para denunciar a gravidade deste processo.

Porém, tão grave quanto o fechamento é a precarização das condições de oferta educacional nas escolas do campo. Um exemplo disso é a intensa precarização das condições do trabalho docente, tema ainda pouco estudado nas pesquisas sobre escolas do território rural.

Explicita esta realidade o artigo “A Escola do Campo: trabalho docente e os efeitos da precarização na Unidade Escolar Lucas Meireles Alves, Teresina-PI,” no qual os autores partem do Projeto “Pisando o Chão da Educação do Campo: Educação do Campo no Piauí e os Desafios da Municipalização da Política”, promovido pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, apoiado pelo CNPq/MDA-INCRA e PRO-NERA, para realizar a pesquisa sobre este tema que assola a atividade docente, em especial e de forma mais grave, nas escolas do campo.

A Unidade Escolar Lucas Meireles Alves, da rede pública estadual, local onde se desenvolveu a pesquisa, foi conquista da luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Os docentes enfrentam a “instabilidade no trabalho; baixos salários; ausência de vínculo empregatício; problemas na continuidade dos projetos da unidade escolar; ausência de direitos trabalhistas [...]”, gerando seu adoecimento e, por conseguinte, isso reflete nas relações de trabalho e com os estudantes. Tais condições revertem contra a constituição do ser humano criativo, capaz de reinventar e ressignificar e de participar do processo de ensino aprendizagem de maneira completa, inteira. Se for verdade que “o trabalho é um momento de formação do *ser* [...] quando apropriado pelo sistema capitalista acarreta situações de dor e doença”.

A escola do campo aqui refletida busca construir estratégias para enfrentar esta grave precarização do trabalho docente.

Ainda no âmbito das denúncias, o texto “A Educação do Campo como resistência ao avanço do agronegócio na Amazônia Oriental” relata os profundos problemas enfrentados na região norte pelo camponato local, diante da ação ostensiva de expansão territorial das empresas do agronegócio sobre seus territórios, com ênfase nos desafios enfrentados em relação à massificação do dendê.

O texto denuncia ainda a destruição provocada pela expansão capitalista e revela a resistência de camponeses organizados em ações contra hegemônicas, buscando a criação de espaços criativos e produtivos, cujo conhecimento vem da realidade e de suas necessidades e volta a ela em forma de ações construídas coletivamente.

Procurando enfrentar esta intensa desterritorialização imposta pelo avanço do agronegócio, o texto, através da pesquisa dos estudantes do Residência Agrária na região, apresenta as estratégias forjadas pelos camponeses, e instituições parcerias para resistir a este processo, com ênfase nas ações e práticas agroecológicas por eles desenvolvidas. A estratégia de resistência ao avanço capitalista vem do “vasto repertório de técnicas e princípios políticos que hoje são expressos pela Agroecologia, uma ciência em permanente construção”, como afirmam os autores.

Ao ultrapassar os contornos dos muros escolares, a Educação do Campo estende laços com a vida por meio das propostas da Agroecologia, a qual também dialoga com o território camponês, em suas diversas dimensões. Não há espaço para o conhecimento local na racionalidade tecnicista da Revolução Verde, a não ser o de envolver os camponeses em um falso cenário de esperança, necessário para conseguir o Selo do Combustível Social, já que a produção do Dendê não trouxe benefícios locais. É na articulação entre a Educação do Campo e a Agroecologia que se fortalecem os caminhos da luta, da defesa da biodiversidade e o respeito pela cultura e a produção local.

Como parte da história da Educação do Campo e da resistência camponesa ao processo de desterritorialização imposto pelo capital, na

perspectiva do anúncio de práticas inovadoras, são trazidas à reflexão diferentes estratégias postas em curso nas escolas do campo pesquisadas pelos estudantes dos Cursos de Residência Agrária, que provocam significativas mudanças nos processos de organização escolar e nos métodos de trabalho pedagógico. Textos do Ceará e do Paraná envolvem experiências com diferentes escolas de ensino médio, nas quais está em curso um relevante processo de implantação dos princípios da Educação do Campo. Ainda que com diferentes níveis de implementação entre elas, é de se destacar a riqueza e a densidade das mudanças que estão em andamento nestas unidades escolares, nas quais é desenvolvida uma proposta de educação que tem como objetivo central a superação da lógica da organização da sociedade capitalista, baseada na exploração e no lucro, por uma educação voltada para a construção de uma sociedade de trabalhadores, baseada no trabalho cooperado e na solidariedade.

Como caminho para a mudança das condições dos camponeses e da escola do campo, impõe-se a demanda de uma forte articulação entre a educação e o trabalho, relacionando a formação agroecológica com o currículo escolar. Diversos trabalhos realizaram consistentes reflexões, com propostas de intervenção na realidade, articuladas aos membros das comunidades pesquisadas envolvendo-os no processo de produção de conhecimento, tratando-os como sujeitos da própria pesquisa, sejam eles moradores de assentamentos; quilombolas; extrativistas; ou crianças e jovens das escolas do campo.

Neste sentido, o trabalho “Agroecologia e Educação do Campo: a experiência da Escola do Campo Florestan Fernandes, no Assentamento Santana – Monsenhor Tabosa/CE”, analisa o processo de transição agroecológica do Assentamento Santana, situado no município de Monsenhor Tabosa, no Ceará, onde existe uma íntima relação entre a proposta de Educação do Campo e Agroecologia presentes no currículo da Escola.

O texto aborda a Agroecologia como “uma ciência dialética, mais do que um simples um conceito”, ao buscar “transformar a agricultura vigente, mudar a estrutura fundiária e o modelo agroquímico para

outra proposta de posse da terra mais equânime e de produção de base ecológica”, envolvendo os camponeses nessa produção. Os autores identificam os propósitos originais da Educação do Campo e da Agroecologia enquanto luta pela valorização, manutenção e defesa da cultura e agricultura campesina. “A Agroecologia não é um projeto que se faz *por si*: é necessário aliar-se as práticas populares, a inovação tecnológica e educacional a partir dos sonhos e das lutas dos camponeses”, afirmam. A pesquisa revela que a escola contém, em seu próprio currículo, a intencionalidade de uma formação contra hegemônica, ou seja, uma formação que fortalece a experiência agroecológica. Neste projeto, o jovem tem o lugar de sujeito e criador das ações educativas, envolvendo-se na tomada de decisões escolares, abrindo caminho para o diálogo com a experiência produtiva da Agroecologia.

O artigo “A Educação do Campo no processo de transformação da escola: o caso da Escola Nossa Senhora da Conceição – Assentamento Santa Bárbara/Caucaia/CE” reflete sobre a influência da Educação do Campo na prática pedagógica desta EEIEF e na luta pela Reforma Agrária. Os desafios colocados para esta escola envolvem a organização escolar, com a formação de educadores vinculados à comunidade, a tomada de decisões em assembleias de pais, professores e estudantes, atuando na solução de questões ligadas às necessidades da gestão escolar e de um currículo ligado à vida e à realidade local. Tais ações coletivas confrontam a forma escolar atual, contrária ao envolvimento e desenvolvimento humano e comunitário e contrariam a forma de gestão mais comumente praticada nas escolas e que reproduz as relações de poder empobrecidas e estéreis da vontade coletiva.

Os avanços alcançados pela escola se devem à vinculação com os Movimentos Sociais que lutam permanentemente por uma educação comprometida com a população local, com a conquista de melhorias e pela transformação da forma escolar vigente, e busca caminhar à luz dos princípios e matrizes da Educação do Campo. Como forma de fortalecer a experiência local, a escola busca conhecer e estudar tanto as experiências exitosas como aquelas que não conseguiram se implantar, buscando corrigir os percursos e apoiando-se cada vez mais no

conhecimento da Agroecologia. Na formação humana e coletiva, recursos pedagógicos, como o teatro e atividades culturais são práticas frequentes, assim como a auto-organização dos estudantes, educadores e funcionários que, juntos, buscam refletir e atuar na implantação do projeto escolar.

Também com importantes anúncios de transformação da forma escolar atual, o texto “Construindo coletivamente a Escola Paulo Freire no Assentamento Barra do Leme: uma experiência camponesa”, apresenta o processo de construção da Educação do Campo e sua relação com a luta pela terra em Pentecostes, Ceará. “O contexto que envolve a existência da escola é repleto de embates, no que se refere a sua gênese, composição do corpo gestor e docente, aquisição de materiais e projetos, relações com o poder público, metodologia e até seu funcionamento atual”.

Isso se dá desde sua origem, resultado da luta pela Reforma Agrária, uma conquista do MST no ano de 1996. Na experiência relatada o coletivo reuniu a comunidade e defendeu a identidade da escola, sua equipe e seu currículo no âmbito do poder público, demarcando o caráter de luta da Educação do Campo. O texto apresenta detalhes da trajetória que resultou da unidade entre a comunidade e a escola, ilustrando que quando esta última se dispõe a abrir as portas para um diálogo, é preciso fazê-lo com a intenção de contribuir, de fato, para a escuta e a construção conjunta, onde ambas, escola e comunidade, se fortalecem, se recriam e se transformam dialeticamente.

Uma busca semelhante se dá no âmbito da educação infantil, no texto “De pé no chão também se brinca: educação infantil popular na ciranda infantil do MST, que analisa a relação entre a educação infantil e a educação popular, ao relatar o surgimento do coletivo infantil no contexto da luta pela terra, apontando esta com uma das principais matrizes pedagógicas formadoras e humanizadora do movimento. São os processos pedagógicos emanados das contradições da realidade que ensinam às crianças e jovens seus direitos e estes, por sua vez exigem ser reconhecidos, olhados, respeitados, protegidos. Exigem protagonizar a luta, manifestando suas necessidades e sua força. Assim surge

a proposta educativa específica para as crianças Sem Terrinha: a Ciranda Infantil. “As escolas dos assentamentos, as escolas itinerantes, a Ciranda Infantil são conquistas das próprias crianças, que fizeram suas vozes valer”. Este é o anúncio.

Por isso reivindicam sua infância. E cada criança, individualmente, se rebela denunciando a injustiça, que não é individual. A longa caminhada de trinta anos de história do Movimento Sem Terra construiu infâncias valorizadas que brincam e também são ouvidas, lutam construindo o presente e o futuro.

Envolvendo questão de gênero, a Ciranda é fruto também da luta de mulheres que defendem o protagonismo infantil no processo de organização e conquista. Se no início era vista como um espaço para cuidar dos filhos e filhas das militantes, hoje é um espaço pensado para o coletivo de crianças do MST e para a participação das crianças na luta pela terra. Espaço que afirma e garante às crianças a vivência desse momento da vida, que é a infância.

Por fim, também como importante anúncio de práticas que avancem na direção da transformação escolar, destaca-se a mudança da lógica de organização dos planos dos estudos em escolas do campo pesquisadas pelo Residência Agrária. Estes planos de estudo têm partido da atualidade, por meio do trabalho com os Sistema de Complexos, de Pistrak, utilizando-se dos Inventários da Realidade, produzidos pelo coletivo de educadores, em parceria com os estudantes e membros da comunidade. Nesta perspectiva de construção dos planos de estudo, as contradições da realidade, articuladas nas bases da ciência e das artes, passam a integrar os conteúdos curriculares, promovendo-se novas estratégias de intervenção sobre ela, a partir da ampliação da compreensão sobre as tensões e contradições que a constituem.

Nestas experiências a intensificação dos processos de auto-organização dos educandos visam ampliar sua autonomia e capacidade de intervenção na escola e na comunidade. Há relatos dos esforços concretos nestas escolas com a inserção do trabalho socialmente útil como princípio educativo, especialmente promovido a partir de práticas agroecológicas e de diversos projetos de cuidados com meio ambiente

promovidos por estas escolas e pela juventude que a frequenta, junto com a comunidade dos assentamentos nos quais se localizam essas escolas do campo.

Neste sentido, o debate proposto pelo texto “Áreas do conhecimento como uma estratégia metodológica” remete à organização curricular por áreas, com base na análise de duas experiências em Escolas do Campo desenvolvidas no Paraná. A partir do entendimento de que o papel da escola pode superar os limites impostos pela formação de mão de obra para o mercado de trabalho capitalista, a Educação do Campo estabelece pontes com a realidade e compromete a escola com a sua transformação. Com o foco na formação humana integral, os coletivos de educadores se empenham em fazer da escola um espaço de aprendizagem e criação mantendo uma relação estreita com a defesa da escola do campo.

O debate sobre como garantir a consolidação das políticas públicas de Educação do Campo esteve presente, com ênfase na urgente necessidade de se aumentar as formas de luta pela mudança do modelo hegemônico de agricultura baseado no agronegócio, retomando e ampliando as lutas pela Reforma Agrária e pela desconcentração fundiária, garantindo a reterritorialização do campesinato e a consolidação de uma nova matriz tecnológica de produção, baseada na Agroecologia e na promoção da Soberania Alimentar.

Entre as tarefas assumidas coletivamente pelos participantes do GT de Educação do Campo, no Congresso da Residência Agrária, destaca-se: ampliar as lutas contra o fechamento das escolas do campo, bem como ampliar as lutas para a construção de novas escolas no território rural; intensificar as lutas contra a invasão de materiais do agronegócio nas escolas do campo, fazendo campanhas de esclarecimento e debate com as populações e com os educadores destas escolas das intencionalidades destes materiais. Destaca-se também a urgente necessidade de se fazer um esforço coletivo de retomar os projetos de alfabetização e educação de jovens e adultos do campo, que têm sofrido forte interrupção com o fechamento das escolas.

Outra importante recomendação que apareceu nos debates foi a necessidade de construir o protagonismo dos próprios sujeitos cam-

poneses e de suas organizações coletivas na realização e condução dos cursos cumprindo com o compromisso de sua origem.

Especificamente no tocante à consolidação e expansão dos cursos de Residência Agrária, discutiu-se a necessidade de aumentar a participação dos próprios sujeitos das áreas de Reforma Agrária e dos quilombos, dos integrantes das equipes de Assistência Técnica e Extensão Rural, dos egressos do PRONERA, envolvendo no processo os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo durante todas as fases do projeto: desde a mobilização da demanda; sua elaboração; coordenação; execução e avaliação.

Avaliou-se, também, a importância da realização dos Cursos de Especialização de Residência Agrária, que, por contarem com melhores condições de funcionamento, contando com recursos para a infraestrutura escolar, e também com bolsas de estudo para os cursistas, o que proporcionou uma maior dedicação, maior frequência e menor evasão dos alunos.

Recomendou-se ao INCRA, em consequência, a defesa dessa modalidade de formação, bem como a manutenção do PRONERA como *locus* privilegiado para discussão dos cursos para os camponeses e quilombolas e as universidades envolvidas.

De forma complementar aos artigos apresentados durante o I Congresso, o artigo “Características do Residência Agrária no estado de São Paulo no âmbito do PRONERA” encerra a primeira parte do livro e visa oferecer um panorama do PRONERA no estado de São Paulo, bem como do banco de dados DATAPRONERA, importante ferramenta de acompanhamento às políticas públicas no âmbito da Educação do Campo.

Mônica Castagna Molina, professora adjunta da Universidade de Brasília (UnB)

Lisete Arelaro, professora titular sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)

Eliete Ávila Wolff, professora adjunta da universidade de Brasília (UnB), campus Planaltina

A INVESTIDA DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO PROJETO DA EDUCAÇÃO DESENVOLVIDO PELA EMPRESA ODEBRECHT NO MUNICÍPIO DE TEODORO SAMPAIO REGIÃO DO PONTAL DO PARANAPANEMA/SP

Marisa de Fatima da Luz¹

Por meio deste trabalho pretendemos investigar as estratégias de atuação do capital na agricultura por meio do agronegócio e sua vinculação com a educação. Trata-se, especificamente, de uma análise sobre o projeto de educação desenvolvido pela empresa Odebrecht localizada no município de Teodoro Sampaio na região do Pontal do Paranapanema, na região oeste do estado de São Paulo.

Para tanto, iremos analisar os principais objetivos do agronegócio e suas estratégias na relação com a política educacional e suas formas ideológicas de inserção em tal contexto. Nesse sentido, partiremos de uma sistematização sobre a configuração do projeto educacional da Usina Odebrecht, buscando identificar como tal projeto se estrutura no contexto da dinâmica do município e da região e na sua relação com a educação. Por isso, faz-se necessário identificar as formas de inserção de tal projeto no contexto sociopolítico, econômico e educacional presentes no município de Teodoro Sampaio e suas implicações na esfera política, social e econômica na região do Pontal do Paranapanema.

Buscaremos sistematizar as principais consequências advindas do avanço do agronegócio na região, e o contexto de luta desenvolvida através das ações dos trabalhadores, sobretudo na reivindicação da Re-

1 Possui formação em Pedagogia da Terra pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, é dirigente estadual do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e membro do setor de Educação do MST. Atualmente cursa Residência Agrária pela Universidade de São Paulo e Escola Nacional Florestan Fernandes. marisa.educacao@gmail.com

forma Agrária, como forma de se contrapor ao modelo de agricultura capitalista hegemônico na atualidade.

A região do Pontal do Paranapanema possui processos de intensas lutas e conflitos sociais, ao longo da sua história, visando à consolidação dos assentamentos hoje existentes na região. Esses processos acumulados de luta, historicamente, tornaram a região uma referência da luta pela terra dentro de um contexto e um cenário de enfrentamentos ao modelo e formas de poder estruturados na região.

Tal processo de luta coloca em evidência uma relação de disputa permanente pelo território, pois grande parte dos latifúndios da região estavam em áreas públicas/devolutas gerando processos de lutas para que essas áreas de terras públicas viessem a tornar-se assentamentos e, conseqüentemente, avançassem na conquista e realização da Reforma Agrária.

Esse cenário de disputas, também está presente nas esferas ideológicas diante das iniciativas do capital e sua incidência na esfera educacional, visto que a educação também se insere numa perspectiva de disputas de construção e fundamentação de estratégias no interior da sociedade, sobretudo a partir da lógica dominante.

As classes dominantes, em sua lógica de dominação e reprodução da ordem capitalista vigente, realizam uma disputa por projetos de educação, pois estas se articulam diretamente às demandas de acumulação do capital, especialmente quando analisamos a relação da educação, numa perspectiva empresarial presente nas condições conjunturais e nos elos estruturais diante da realidade, assim como é o caso da implementação do projeto da Usina Odebrecht, situado no município de Teodoro Sampaio.

Com o avanço do agronegócio na região passaram a ocorrer mudanças sociais e políticas no desenvolvimento da região, aumentando o contingente populacional advindo das ofertas de emprego, a partir das usinas de cana de açúcar. Como consequência dessa realidade, passou a ocorrer o inchaço das pequenas cidades, contando com a chegada de muitas famílias de outras regiões do estado e até mesmo de outros estados do país. É o que ocorre em Teodoro Sampaio, com impactos

também na dinâmica educacional a partir da implementação dos projetos ligados a Usina Odebrecht.

Os projetos desenvolvidos pela Usina se estendem dentro do Programa Energia Social para a Sustentabilidade Local, cuja iniciativa se estrutura a partir de uma articulação da Usina Odebrecht agroindustrial junto às comunidades onde se situam os trabalhos e as atividades da empresa.

O Programa Energia Social para a Sustentabilidade Local é constituído de um Conselho Comunitário (CC) e quatro comissões temáticas (cultura, educação, atividades produtivas e saúde, segurança e preservação ambiental) que se reúnem mensalmente para mapear e identificar as principais demandas, além de conceber e elaborar os projetos. Esses conselhos são formados por integrantes da Odebrecht, do governo local e representantes da sociedade. Neste artigo analisaremos as ações desenvolvidas pelo programa, por meio da comissão da educação, identificando as suas ações e abrangência no contexto político, social e econômico, bem como o seu impacto na dinâmica da educação dos trabalhadores.

Dialogaremos com autores que apresentam reflexões referentes à temática da questão agrária e a conformação do agronegócio na região do Pontal do Paranapanema, além de autores que reflitam sobre o papel da educação num contexto de disputa da hegemonia na sociedade. Os aspectos teóricos serão referenciados no materialismo histórico, bem como nas leituras sobre a dinâmica da educação e seu papel emancipador.

Procuraremos evidenciar no contexto da luta política e, especificamente, na luta pela educação, a necessidade de compreensão dos diferentes interesses em jogo, sobretudo a partir da realidade do campo e as novas configurações históricas na qual a luta dos trabalhadores está inserida. Enquanto referência educativa, identificada na trajetória de lutas, podemos ressaltar a Pedagogia do Movimento, elaboração do MST, fruto da luta cotidiana e das reflexões sobre as formas organizativas e educativas realizadas nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária, que deram origem a uma pedagogia própria, conforme afirma Caldart:

Essa é a *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, cujo sujeito educador principal é o próprio movimento, não apenas quando trabalha no campo específico da educação, mas fundamentalmente quando a sua dinâmica de luta e de organização internacionaliza um projeto de formação humana. Há um processo formativo que começa como enraizamento dos sem-terra (condição de trabalhador da terra desprovido dela) em uma coletividade, que não nega o seu passado e sinaliza um futuro que poderão ajudar a construir, e que continua no movimento contraditório [...]. (2012, p. 547).

Neste sentido, o trabalho se situa numa perspectiva de analisar os processos de transformações da realidade no campo e seu impacto nas práticas educacionais, desde a perspectiva da contribuição e comprometimento com a luta cotidiana dos trabalhadores. Por este motivo, o tema desse trabalho se identifica diretamente com a necessidade de atuação política, buscando encontrar nos desafios e potencialidades colocados por esta realidade, uma análise mais aprofundada do contexto político, econômico e social do município de Teodoro Sampaio, contribuindo, também, com o fortalecimento da educação da classe trabalhadora.

CARACTERIZAÇÃO DO AGRONEGÓCIO

A partir da década de 90, o capital passa a se estruturar a partir da esfera financeira, ou seja, tem sua atuação em esfera mundial, acompanhada pelo desenvolvimento do neoliberalismo em escala internacional. Segundo Stédile (2011):

Essa fase significa que a acumulação do capital, as riquezas se concentram basicamente na esfera do capitalismo financeiro. Mas esse capital financeiro precisa controlar a produção das mercadorias (na indústria, minérios e agricultura) e controlar o comércio a nível mundial, para

poder apoderar-se da mais-valia produzida pelos trabalhadores agrícolas em geral. (p. 53).

Neste processo podemos identificar as fortes características forjadas pelo modelo atual do capitalismo e as consequências das suas estratégias de intervenção na realidade política, social, econômica e cultural, sobretudo a partir do modelo de produção adotado pelo agronegócio e seus interesses, como diz Stédile²:

Esse modelo se caracteriza, sucintamente, por: organizar a produção agrícola na forma do mono cultivo (um só produto) em escalas de áreas cada vez maiores. Uso intensivo de máquinas agrícolas, em escalas cada vez maiores, expulsando a mão-de-obra do campo. A prática de uma agricultura sem agricultores. Uso intensivo de venenos agrícolas, os agrotóxicos, que destroem a fertilidade natural dos solos e seus micro-organismos, contaminam as águas no lençol freático e inclusive a atmosfera sendo que regressam com as chuvas. E sobretudo contaminam os alimentos produzidos, trazendo consequências gravíssimas para a saúde da população. Usam cada vez mais sementes transgênicas, padronizadas, e agredem o meio ambiente com suas técnicas de produção que buscam apenas a maior taxa de lucro, em menos tempo. (2011, p. 58).

Frente a essa nova conformação do modelo do agronegócio, percebemos que as consequências sociais, políticas e culturais se configuram no território em que tal modelo se insere. Essas consequências passam a desencadear um conjunto de relações de base material que acaba sendo compreendida e assimilada pela sociedade, nas esferas públicas e nos locais diretos de atuação das ações desse modelo.

Tais relações de base material passam a acontecer enquanto espaços ou instrumentos de transformação da realidade local, regional,

2 *Ibidem.*

e representam uma mudança significativa no modo de vida e das relações sociais articuladas no território de sua abrangência.

Nesse cenário é posta em questão a retomada do debate sobre a natureza da reforma agrária na atualidade, pois nesse processo de ascensão e de mudanças estruturais na lógica do capital na agricultura, a reforma agrária passa por diferentes análises e significações, sobretudo, a partir das duas últimas décadas (1990-2010) apresentando enfoques distintos. Segundo Stédile (2012):

[...] a visão burguesa de agricultura argumenta que existe um intenso desenvolvimento do capitalismo na agricultura brasileira, que aumentou enormemente a produção e a produtividade da terra. Para essa concepção, a concentração da propriedade e seu uso já não representam um problema agrário no Brasil, pois as forças capitalistas resolveram os problemas do aumento da produção agrícola a seu modo, e a agricultura se desenvolveu muito bem, do ponto de vista capitalista. Ou seja, a agricultura é uma atividade lucrativa, com aumento permanente da produção e da produtividade agrícolas. (p. 643)

Percebemos que nesse cenário o desenvolvimento do capitalismo no campo a partir do agronegócio se caracteriza pela ausência ou deslegitimação da reforma agrária, pois, o que interessa nesse contexto de ampliação do modelo do capital no campo são os rendimentos ligados à produtividade e a lucratividade.

Como efeito e consequência dessa lógica, temos presenciado a destruição dos recursos naturais além da descaracterização do modo de vida social, ao qual o campo passou a ser submetido diante da lógica predominante do atual modelo.

De outro lado, se apresenta enfoque distinto a respeito da natureza da questão agrária, conforme Stédile (2012):

[...] a forma como a sociedade Brasileira organiza o uso, a posse e a propriedade dos bens da natureza ocasiona

ainda graves problemas agrários e de natureza econômica, social, política e ambiental. Esses problemas aparecem no elevado índice de concentração da propriedade da terra – apenas 1% dos proprietários controlam 46% de todas as terras; no elevado índice de concentração da produção agrícola, em que apenas 8% dos estabelecimentos produzem mais de 80% das *commodities agrícolas* exportadas; na distorção do uso de nosso patrimônio agrícola, pois 80% de todas as terras são utilizadas apenas para produzir soja, milho e cana de açúcar e na pecuária extensiva; na dependência econômica externa à que agricultura brasileira está submetida por causa do controle do mercado, dos insumos e dos preços pelas empresas agrícolas transnacionais; e na subordinação ao capital financeiro, pois a produção agrícola depende cada vez mais das inversões do capital financeiro que adianta recursos, cobra juros e divide a renda gerada na agricultura (p. 643).

Nesse cenário, percebemos que muitos setores sociais que protagonizam as lutas e a denúncia da abrangência e das consequências desse modelo político e econômico presente no campo brasileiro, têm reforçado, nos seus posicionamentos políticos e nas ações de lutas, uma análise sobre a consequência destrutiva no modelo do agronegócio para o contexto do campo e as suas formas sociais existentes. Além disso, aprofundam a análise da caracterização de tal modelo na atualidade.

Dessa maneira, segundo a Plataforma Política para a Agricultura Brasileira elaborado pela Via Campesina (2013), “o agronegócio adotado no Brasil como modelo agrícola e pelas forças do capital e das grandes empresas é prejudicial aos interesses do povo brasileiro”, pois destaca que:

[...] transforma tudo em mercadorias: alimentos, bens da natureza, (água, terra, biodiversidade, sementes, etc.) e se organiza com o único objetivo do aumento do lucro das grandes empresas, das corporações transnacionais e dos

bancos, que controlam a produção, os insumos, os preços e o mercado (p. 141).

Para tanto, o atual modelo agrícola adotado denominado agronegócio apresenta algumas características fundamentais, como nos apresenta o documento da Via Campesina (2013):

Organiza a produção agrícola sob controle de uma aliança entre os grandes proprietários de terras e as empresas transnacionais [...] prioriza a produção na forma de monocultivo extensivos, de grande escala, que afetam o meio ambiente e exigem grandes quantidades de veneno, prejudicando a saúde e a qualidade de alimentos [...] incentiva a ampliação da área de monocultivo de cana de açúcar para a produção de etanol para a exportação, causando prejuízo ao meio ambiente, elevando o preço de alimentos, concentrando a propriedade da terra e desnacionalizando o setor de açúcar e álcool [...] (p. 142).

Para Sampaio Junior (2013), “a persistência de homens pobres no campo está diretamente relacionada a forma de exploração da terra”, pois, segundo o autor:

O núcleo do problema reside no papel determinante do latifúndio na reprodução das estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais responsáveis pela perpetuação do regime de segregação social herdado do período colonial. A raiz das gritantes desigualdades sociais, que caracterizam o Brasil como uma das sociedades mais injustas do mundo, encontra-se na relação umbilical entre a concentração da propriedade fundiária e a presença de um gigantesco exército industrial de reservas permanentemente marginalizado do mercado de trabalho (p. 193).

A partir dessa reflexão, fica evidente a delimitação dos problemas que paralisam a reforma agrária. Essa perspectiva apontada vem reforçar a centralidade do latifúndio como uma importante esfera

da concentração histórica das estruturas de dominação. E por isso a consolidação da reforma agrária se torna uma necessidade de cunho estratégico na sociedade atual, que historicamente esteve alijada de qualquer possibilidade de acesso à distribuição de terra e de avanços das relações sociais visando a uma nova conformação político-econômica e cultural na sociedade.

Diante dessa leitura, se evidencia a necessidade da reforma agrária frente ao atual contexto, como nos diz Sampaio Junior (2013):

A questão agrária se constitui um problema nacional que envolve todas as dimensões da economia e da sociedade. Por essa razão, a reforma agrária é um elemento estratégico da luta do povo brasileiro para superar as relações internas e externas responsáveis pela dupla articulação que perpetua o regime burguês como capitalismo selvagem – a extrema desigualdade social e a posição subalterna no sistema capitalista mundial. Nessa perspectiva, a tarefa primordial da reforma agrária consiste em criar as condições objetivas e subjetivas para que todos os brasileiros que vivem no campo possam participar, em condições de relativa igualdade, dos frutos do progresso propiciado pelo desenvolvimento das forças produtivas [...] (p. 197).

Diante de tais interpretações sobre a lógica do agronegócio e o papel da reforma agrária na atualidade, observamos também as várias formas com que o modelo do agronegócio vem se apropriando do território a partir de diferentes formas de atuação. Podemos perceber essa prática a partir da inserção do agronegócio na região do Pontal do Paranapanema. Mas antes de analisar esse processo, é necessário entender a conformação dessa região.

A LUTA PELA TERRA NA REGIÃO DO PONTAL DO PARANAPANEMA

A região do Pontal do Paranapanema está situada no extremo oeste do estado de São Paulo. A ocupação de terras na região ocorreu num caráter de exploração, sem nenhuma intenção de incentivar o desenvolvimento econômico, social e ambiental na região. Segundo Leite (1981), a efetiva povoação da região ocorreu a partir da implementação da Estrada de Ferro Sorocabana, estabelecendo o modelo da monocultura cafeeira, a qual deu suporte para a formação da rede urbana e cenário da economia nacional. Segundo o autor, mesmo com a crise do café, em 1929, a produção de café na região seguiu até 1940, quando aos poucos foi sendo substituída pela cultura do algodão e pela pecuária.

Essa ocupação da região ocorreu de forma ilegal e irregular. Segundo Leite (1981), os exploradores não eram os legítimos proprietários das terras, pois não possuíam títulos de propriedade, dado que os supostos proprietários declararam suas posses nos *registros paroquiais*. Esses registros eram vagos e imprecisos. De posse desses registros, seus portadores iniciaram um grande processo de compra, venda, doações e permutas de *grilos*.

Para Feliciano (2006), o Grilo se tratava de várias tentativas desse reconhecimento de registros de terras perante o Estado, mas sem eficácia, pois a origem dos títulos sempre foi questionada por conter no seu processo razões não explicadas e de caráter duvidoso. São vários os episódios, desde a falsificação de papéis e até mesmo de assinatura, como no caso de Jose Teodoro de Souza. Segundo conta a literatura nessa área, Jose Teodoro de Souza declarou a um vigário de Botucatu, em 1856, que possuía terras nessa região desde 1847. Seguiu a cartilha de Lei de Terras de 1850. Apresentou confrontantes de suas posses, demonstrando que, no mesmo período, outros posseiros também se estabeleceram na região. Isso legitimaria sua posse, uma vez que se cada confrontante declarasse ao pároco que eram respectivos vizinhos, seria uma prova de sua moradia habitual, de forma “mansa e pacífica”. Nesse momento, José Teodoro de Souza fez um registro na paróquia da vila de Botucatu, com o vigário Modesto Marques Teixeira, declarando como sua, a área da “Fazenda Rio do Peixe ou Boa Esperança do Água

Pehy”. Após isso, declarando sua posse, arregimentou várias pessoas para estabelecer o povoamento, vendendo lotes de sua “propriedade” (p. 50). Por muitas vezes os supostos proprietários tentaram legitimar suas posses sem muito êxito, sendo seus documentos considerados não legítimos perante do Governo do Estado e junto a juízes de direito.

Esta ocupação ilegal se deu de forma violenta e predatória ao meio ambiente, contando com a total inércia do Estado. Sua postura foi não reconhecer ou validar os títulos das terras na região, porém, também não coibiu tal prática abusiva e sequer cuidou das terras que lhe pertenciam, no sentido de promover o bem-estar. Vale ressaltar que, na região, uma das características observadas é que um grande número de fazendeiros e negociadores de terras era, e ainda são, políticos da região ou pessoas ligadas ao governo ou a políticos estaduais.

Uma característica importante na formação da região do Pontal do Paranapanema é a conformação do coronelismo, fruto de uma relação de poder entre o público e o privado, conforme nos diz o Relatório de Impactos Socioterritoriais (2006):

No coronelismo os elementos centrais estão caracterizados na subordinação, no favorecimento e na compadernidade das decisões a serem tomadas e, por isso, dependem das vontades do coronel pelo mandonismo local e as trocas de favores. Um dos exemplos do coronelismo são as atitudes tomadas por alguns políticos no Pontal do Paranapanema, como a utilização de equipamentos públicos municipais, de acordo com os seus interesses. Esses elementos permanecem na formação dos municípios do Pontal do Paranapanema, contribuindo com a disputa de poder na sociedade civil (p. 68).

Por isso, podemos compreender que, até a década de 1990, as presenças dos grileiros nas terras da região não encontravam grandes problemas a respeito da tomada das terras e de seu “assenhoramento”, pois havia poucos empecilhos políticos e jurídicos que impediam tal apropriação.

Portanto, a ocupação de terras no Pontal do Paranapanema tem na sua origem uma forte característica de indevida e ilegítima posse das terras, por meio do processo de grilagem e inúmeras falsificações de *grilos*, que conforma historicamente as relações de poder ali vigentes. Não é difícil perceber os motivos que levaram o Pontal do Paranapanema, na década de 1990, a se tornar a região com maior número de ocupações e de conflito na luta pela terra do cenário nacional, marcada por conflitos e desigualdades políticas, sociais e econômicas. Dessa maneira, faz-se necessário entender os motivos da situação conflituosa que acompanha historicamente a conformação da região do Pontal do Paranapanema.

No que se refere à luta pela terra na região, as ocupações de terras, durante a década de 1990 se tornaram a principal forma de luta, pois a chegada do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), realizando a sua primeira ocupação no município de Teodoro Sampaio, causou um grande impacto no cenário político e de desenvolvimento na região. Segundo Fernandes (2001):

De 1990 a 2000, os sem-terra executaram 335 ocupações, conquistando quase cem mil hectares, desentranhando um dos grilos mais famosos do estado de São Paulo. Esse longo e amplo processo de grilagem terminou com o confronto entre latifundiários e sem-terra, que na década de 90 transformou o Pontal em uma das regiões com o maior número de conflitos por terra do Brasil. Por meio dessas ações o MST pressionou o governo estadual para desapropriar as áreas ocupadas e desafiou os latifundiários - grileiros, que pela primeira vez enfrentaram um movimento camponês organizado (p. 32).

Nesse cenário de constante luta, passam a ocorrer mudanças significativas na região, principalmente fazendo com que o Estado se apresentasse e tomasse posição frente a essa realidade de luta permanente e massiva. Porém, o Estado, em um primeiro momento, tratou a questão da luta pela terra na região do Pontal como caso de polícia, mas

diante do aumento dessas ações de lutas, através das várias ocupações, o Estado passa a tomar posição, conforme nos diz Fernandes (2001):

Todavia, a reivindicação dos sem-terra não teve ressonância imediata no governo paulista. O governo Quéricia tratou a primeira ocupação do MST no Pontal não como uma ação própria de um problema agrário, mas como um problema de polícia. Essa situação não mudou com o governador Fleury, contudo, em sua gestão, as ocupações cresceram de cinco, em 1991, para 40 em 1994, e o número de famílias dobrou. Nesse período, os sem-terra intensificaram as ocupações no município de Mirante do Paranapanema, cujas terras, em sua maior parte, foram julgadas devolutas em 1947, mas permaneceram em poder dos grileiros. Por meio das ocupações, os sem-terra colocaram na pauta política a questão da devolutividade das terras do Pontal (p. 21).

O intenso processo de luta pela terra tornou o Pontal do Paranapanema a região do estado de São Paulo com maior número de assentamentos e de famílias assentadas. Houve ocupações em terras devolutas, em grandes latifúndios, e, posteriormente, nas terras ocupadas por grandes corporações do agronegócio, as quais, na atualidade se tornaram a principal forma de luta e de disputa pela reforma agrária.

A partir da década de 1980, os conflitos na região passaram a enfrentar o fortalecimento e a presença dos interesses do capital, a partir da construção das hidroelétricas. É nesse processo que se soma o incentivo por parte do Estado, proporcionando as condições de infraestrutura, que criam as condições objetivas para a implantação das iniciativas do grande capital na região.

A este período se soma a retomada das lavouras de cana de açúcar na região, combinada ao forte investimento de capital nas áreas de latifúndio atribuído à reestruturação do setor canavieiro, conforme Barreto e Junior (2012):

O processo de territorialização da cana de açúcar na região do Pontal do Paranapanema, extremo oeste paulista, é recente, se compararmos sua temporalidade com a produção/expansão dessa cultura no estado de São Paulo, ou mesmo no Brasil. Historicamente, pode-se dizer que a expansão do agronegócio canavieiro na região aconteceu em dois momentos distintos, os quais estão relacionados ao período de reestruturação do setor canavieiro (p. 1).

Esse cenário da presença e fixação da produção e de implementação do setor sucroalcooleiro na região ocorre em dois momentos distintos, conforme nos diz Barreto e Junior (2012):

No primeiro momento é caracterizado pela formação dos primeiros canaviais e implementação das primeiras unidades canavieiras na região em meados da década de 1970, no segundo período do PROALCOOL, e o segundo momento ocorre a partir do ano de 2005, também por meio de incentivos estatais e impulsionados pela produção de automóveis, os carros *flex fuel*. Nesse sentido se faz relevante ressaltar que tanto os primeiros canaviais quanto as primeiras unidades agro processadoras de cana de açúcar foram construídas e gerenciadas por grandes latifúndios da região, que, atraídos pelos incentivos fiscais e financeiros advindos do governo federal (PROALCOOL) e pela possibilidade de valorização de suas terras, se inseriram no circuito do etanol. Assim sendo, em meados da década de 1970, os municípios de Teodoro Sampaio, Santo Anastácio, Narandiba, Regente Feijó e Caiabú receberam as primeiras unidades canavieiras da região (p. 1).

Evidencia-se nesse processo, uma mudança nas características dos conflitos relacionados à luta pela terra no Pontal do Paranapanema, pois a configuração dos inimigos se altera, conforme nos diz Stédile (2011):

Anteriormente, durante a fase do capitalismo mercantil e industrial sobre as comunidades rurais, os inimigos principais dos camponeses aparecem com os grandes proprietários de terra, as oligarquias locais e os comerciantes acaparadores, que exploravam os camponeses e os impediam de se reproduzir como classe. Agora, há uma nova classe de inimigos comuns da classe camponesa em todos os países: são as grandes corporações transnacionais que controlam territórios, produção, tecnologia, insumos, preços e o mercado mundial das mercadorias agrícolas. E essas empresas atuam em parceria e financiada pelo capital financeiro. Por tanto, o novo e poderoso inimigo comum de todos os camponeses no mundo se ampliou. Os camponeses precisam identificá-los e atuar para barrar seu avanço, como uma condição de sobrevivência como classe, como condição para melhorar suas condições de vida (p. 69).

A partir de reflexos e significações perante a realidade do desenvolvimento do capital na agricultura, observamos que o surgimento da Usina Odebrecht, como parte das transformações da agricultura capitalista, traz consigo inúmeras consequências para o contexto da região do Pontal do Paranapanema. Mas antes de passarmos a analisar a abrangência da inserção da ação da Odebrecht na região do Pontal, identificaremos aspectos da conformação do município de Teodoro Sampaio.

O MUNICÍPIO DE TEODORO SAMPAIO

A origem do município de Teodoro Sampaio advém do processo de grilagem de terras e da exploração predatória dos recursos naturais da região. É dentro deste aspecto que se evidencia o surgimento de inúmeros municípios da região do Pontal do Paranapanema e, nesse caso, o município de Teodoro Sampaio, cuja origem decorre a partir da expansão da cafeicultura na região oeste do Estado de São Paulo, o que criou as condições para a ocupação da região, além da construção

da estrada de ferro Alta Sorocabana para a efetivação do transporte da produção cafeeira para o porto de Santos.

Essa condição levou ao surgimento de alguns povoados, que, com o passar dos anos, tornaram-se municípios, desempenhando funções importantes no contexto do desenvolvimento da região.

Foi a partir da demanda do café e com a instalação dos trilhos da Estrada de Ferro Sorocabana que ocorre a busca por terras para o plantio e produção cafeeira na região. É nesse contexto que o território que constituía o município de Presidente Venceslau, veio a formar os municípios de Presidente Epitácio (1944), Marabá Paulista (1958) e Teodoro Sampaio (1964) (FERNANDES; SILVA; VALENCIANO, 2006).

Nesse contexto, temos o surgimento do município de Teodoro Sampaio cuja origem do nome advém de uma homenagem ao engenheiro cartógrafo e geógrafo Theodoro Fernandes Sampaio. O município está localizado no extremo oeste paulista cuja área do município foi parte da “Fazenda Cuiabá, de origem litigiosa por meio de grilagem de terra. Esse grilo constituiu parte da Fazenda Pirapó-Santo Anastácio, ou seja, a primeira grande propriedade grilada no Pontal do Paranapanema” (FERNANDES; SILVA; VALENCIANO, 2006, p. 68).

A sede da Fazenda Cuiabá foi negociada entre vários grileiros e, com isso, surgem várias propriedades, que vendidas conformaram a divisão dessa área em três partes, surgindo o povoado em 1952, que mais tarde passará a se tornar o município de Teodoro Sampaio. Desde a origem desse município, a população rural teve predominância sobre a população urbana, pois a grande maioria da população do município residia nas fazendas. Atualmente se observam algumas marcas deixadas por esse período predatório, a partir do processo de colonização, com a derrubada das florestas pelo monocultor do café, gerando graves problemas para a produção agrícola na região, sobretudo na atualidade.

Assim, podemos dizer que o município de Teodoro Sampaio é eminentemente agrícola, cujo contexto se insere numa realidade de inúmeros assentamentos de reforma agrária desencadeado pelas lutas sociais, a partir da década de 1990.

Mas, na última década, o contexto do município de Teodoro Sampaio passou a sofrer mudanças significativas diante do advento das grandes corporações e, atualmente, a presença maciça de um conglomerado industrial ligado à produção sucroalcooleira, já está instalada na região desde o ano de 2010.

Nesse sentido, apresentamos as principais características presentes na empresa Odebrecht, que desenvolve ações no território da região do Pontal do Paranapanema e, especificamente, no município de Teodoro Sampaio.

A EDUCAÇÃO EM DISPUTA: A EMPRESA ODEBRECHT E A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA ENERGIA SOCIAL PARA SUSTENTABILIDADE LOCAL

A Usina Odebrecht Agroindustrial é fundada no ano de 2007 pela Organização Odebrecht, sua controladora. Possui a sua sede principal em São Paulo, com a presença de outras usinas distribuídas no território nacional.

A empresa possui usinas agroindustriais em quatro estados brasileiros: em São Paulo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás. Em todos esses estados existem polos produtivos ligados às demandas de operações agrícolas e industriais. Está organizada da seguinte forma: São Paulo: Usina Alcídia e Conquista do Pontal; Araguaia: Usina Morro Vermelho e Água Encantada; Taquari: Usina Alto Taquari e Costa Rica; Santa Luzia: Usina Santa Luzia; Eldorado: Usina Eldorado; Goiás: Usina Rio Claro. Nessas unidades, a matriz produtiva é a comercialização do etanol e do açúcar, além da produção de energia elétrica a partir da biomassa. A sua produção de etanol é vendida para as distribuidoras de combustível e indústrias químicas e petroquímicas. A produção de açúcar é exportada e a energia que é extraída desse processo de produção proporciona a autossuficiência energética. O excedente dessa energia elétrica é vendido para o sistema elétrico brasileiro e para o mercado livre.

Neste trabalho analisamos as ações desenvolvidas pela Usina Odebrecht, situada no município de Teodoro Sampaio, on-

de ocorre o desenvolvimento do *Programa Energia Social para a Sustentabilidade Local*.

O Programa Energia Social para a Sustentabilidade Local é uma iniciativa da Odebrecht Agroindustrial, que promove a articulações de ações e investimentos, agregando as comunidades e o poder local. Tal programa organiza as ações diretamente nas comunidades onde a empresa desenvolve a sua atuação. Segundo a Odebrecht (2014), tais ações e investimentos “promovem o desenvolvimento sustentável das regiões com o objetivo de contribuir com a melhoria da qualidade de vida das comunidades”. O programa traz como objetivos:

- integrar e fortalecer os laços da empresa com a comunidade;
- permitir um maior conhecimento das atividades da Odebrecht Agroindustrial pela comunidade;
- entender as necessidades e as prioridades locais, para as definições das ações e investimentos;
- mobilizar a organização comunitária para promover o desenvolvimento e a participação local no Programa visando a apropriação e o protagonismo, preservando a identidade da comunidade;
- disseminar entendimento sobre o tema da Sustentabilidade e o papel de cada um na construção de um mundo melhor (ODEBRECHT, 2014, s/p).

De acordo com a Odebrecht (2014), o programa é articulado a partir dos municípios onde a Odebrecht Agroindustrial está localizada. Em cada município se constitui um Conselho Comunitário e quatro comissões temáticas. As comissões temáticas são grupos de trabalho, sendo composto de 6 a 8 integrantes, com mandato de dois anos de duração, responsáveis pela avaliação das necessidades de intervenção socioambiental, devendo trazer as informações relativas às áreas prioritárias de atuação, orientar projetos a partir de critérios de seleção apoiados no desenvolvimento local sustentável, mapear projetos, selecionar e agregar ao Programa, encaminhar os projetos

já selecionados e priorizados para serem analisados e aprovados pelo conselho comunitário local, acompanhar e monitorar os projetos selecionados e contribuir para a ampliação e fortalecimento das parcerias. Essas comissões temáticas estão organizadas a partir de quatro temáticas: educação, cultura, atividades produtivas e saúde, e segurança e preservação ambiental. Reúnem-se mensalmente tendo como função organizar as demandas, elegendo as prioridades das ações a serem desenvolvidas.

O *Conselho Comunitário* é o espaço de participação e integração da Odebrecht Agroindustrial com a comunidade e o poder local. É nesse espaço que se compartilham as prioridades e responsabilidades dos projetos a serem implementados. O Conselho Comunitário acompanha a execução das metas e dos resultados gerados. A sua atividade depende do apoio das comissões temáticas. Cabe ao conselho se reunir mensalmente, tendo como função processos decisórios como validar e reorientar critérios para a aprovação dos projetos vindos das comissões temáticas; deliberar, por consenso ou maioria, sobre a realização de projetos e outras questões pertinentes; fazer a interface entre a comunidade local e a coordenação do programa; promover a integração entre os diversos atores sociais envolvidos no Programa; priorizar investimentos nas áreas temáticas do programa; deliberar sobre os projetos propostos pelas comissões temáticas; contribuir para o monitoramento e avaliação dos projetos locais do programa, facilitando seu controle social, além de garantir a transparência e a participação comunitária no programa (ODEBRECHT, 2014).

Os conselhos comunitários e comissões temáticas seguem alguns princípios que estabelecem as bases éticas de atuação e gestão do programa. Nesse sentido foram estabelecidos os seguintes princípios:

- Orientar-se sobre o princípio da sustentabilidade.
- Respeitar as pessoas envolvidas nessas instâncias de trabalho e convivência, criando e mantendo um ambiente de diálogo, participação, honestidade, integridade, justiça e respeito a diversidade cultural.

- Desenvolver adequadamente suas atividades, gerando valor para todas as partes interessadas.
- Promover o aprendizado integrado como base para o aprimoramento das pessoas e dos projetos.
- Dialogar com todas as partes interessadas de forma permanente e transparente
- Melhorar continuamente o desempenho do Programa Energia Social e Sustentabilidade Local por meio da cooperação entre empresas, governo e sociedade local (ODEBRECHT, 2014).

Dados levantados no site da Empresa Odebrecht (2014) demonstram que o processo de implementação desse programa segue algumas fases para a sua implementação e efetivação de tais políticas. Conforme os dados levantados, para se implementar o programa há várias fases. Na fase I ocorre o diagnóstico, a capacitação e a implementação das ações. Na fase II, a consolidação do Programa, a identificação dos projetos prioritários pelas comissões temáticas e a aprovação através dos Conselhos Comunitários. Na fase III, a implementação dos projetos, o monitoramento dos projetos e o desempenho do Programa. E na fase VI, o processo de autonomia dessas políticas implementadas pelo Programa.

Para melhor compreender o desenvolvimento do Programa, cabe destacar as ações prioritárias em cada uma das suas fases. De acordo com a Odebrecht (2014):

Fase I: Diagnóstico, Capacitação e Implementação: Durante essa fase ocorre a pesquisa e o diagnóstico socioambiental do município; a identificação das lideranças locais; a composição do Conselho Comunitário e comissões temáticas; o lançamento do Programa na comunidade, com posse dos membros do Conselho e das comissões temáticas; a realização de diálogos comunitários; a realização das reuniões do Conselho e das comissões temáticas integradas, com o objetivo de conhecer o programa e definir as regras de funciona-

mento e acordos de convivência, bem como, sessões de filmes com temas socioambientais do cine energia social.

Fase II: Consolidação do programa, identificação dos projetos prioritários por comissões temáticas e aprovação pelo conselho comunitário: Nessa fase acontece o diálogo com a comunidade, havendo a realização de capacitações, consolidação das reuniões das comissões temáticas, com o objetivo de definir as ações e investimentos prioritários (projetos), reuniões do Conselho Comunitário, visando às apreciações e deliberações das ações e projetos demandados pelas comissões temáticas, Cine Energia Social mensal e Seminário Regional para trocas de experiências entre os municípios de abrangência do Programa, lançamento do Site Energia Social, definição dos projetos prioritários de cada comissão temática, realização de ações de mobilização (campanhas, mutirões, entre outros), capacitações do Conselho Comunitário e das comissões temáticas.

Fase III: Implementação dos Projetos, monitoramento dos Projetos e desempenho do Programa: Nessa fase são observadas todas as ações realizadas nas fases I e II, acrescidas da implementação dos Projetos Prioritários, definição dos indicadores dos projetos e do programa, monitoramento dos projetos selecionados, avaliação do Programa, identificação de ajustes e oportunidades de melhorias, além do Seminário Nacional de troca de experiências.

Fase IV: Autonomia: Nessa fase ocorre a avaliação dos resultados obtidos pelo Programa e definição das novas etapas, com maior autonomia da comunidade.

Diante desse quadro, as relações que configuram a demanda da educação também passam a ser atingidas, na medida em que são dis-

seminadas as propostas e ideários do agronegócio, de desenvolvimento local e regional, acabando por ser implementadas iniciativas no âmbito educacional, reforçando ainda mais tal convicção, como é o caso da implementação do projeto de educação da Usina Odebrecht no município de Teodoro Sampaio.

Pelos levantamentos já realizados, identificamos que o poder local, a partir da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município vem desenvolvendo parcerias junto ao Programa Energia Social para a Sustentabilidade Local. Dentre as parcerias existentes estão projetos em andamento como a reforma da creche municipal, o projeto de Ponto de Cultura, entre outros, e também ações já concluídas, como o projeto de formação de professores (pós-graduação em psicopedagogia) com o objetivo de formar os professores da rede municipal e estadual de ensino.

É frente a esse contexto que podemos perceber quanto a inserção do agronegócio na região e sua atuação nas localidades cumprem uma função política e que, por isso, necessitam da construção de um ideário social e político para que essa iniciativa seja bem sucedida. Vejamos o que diz Novais (2013) sobre o assunto:

Mobilizar recursos financeiros desta ordem resulta de uma estratégia também muito peculiar: cada projeto tem que ser criado como se fosse uma planta, uma árvore, desde a semente e a muda. E tem que ser superprotegido para que não morra, não se desvie das atribuições iniciais; o discurso capitalista menciona sempre o risco, e, na prática, faz tudo para ter garantias, estabilidade, segurança, continuidade, perenidade [...]. A concretização de novos investimentos deve ser considerada a todo e qualquer momento como “irreversível” e para isso, devem os seus apoiadores e idealizadores conformar a linguagem [...]. Por isso também tem que reduzir os riscos políticos [...]. Para tanto esses promotores do investimento costuram apoios e vendem promessas em várias instâncias, desde a localidade, onde estão os grupos atingidos, os vizinhos, os jornais e rádios, passam

a circular em gabinetes e corredores dos prefeitos, dos parlamentares dos governadores e candidatos a esses cargos (p. 47).

Tais ações, que se efetivam desde os locais de atuação dos instrumentos ligados ao modelo do agronegócio, como é o caso do Programa Social para a Sustentabilidade Local, por vezes, se utiliza de discursos em prol do avanço e do progresso visando o bem comum ou o bem de todos. Conforme Novais (2013):

Então, se cria um discurso, segundo o qual o sofrimento, a injustiça, a violência de deslocar forçadamente e expulsar essas pessoas é algo aceitável porque é uma espécie de “curso do progresso” [...]. Aí entra uma outra ideologia mais sofisticada, que se pode constatar em vários casos: empresas capitalistas apresentam-se como porta-vozes do “interesse coletivo”. Na verdade, não são elas, estão apenas buscando aumentar o antagonismo próprio do sistema e “perdoar” as suas arbitrariedades, se colocando como realizadoras de um “benefício comum” (p.54).

É nesse contexto que, frente à reestruturação produtiva do capital, institui-se a necessidade da reprodução ideológica do modelo vigente a partir da política educacional. Tal política permite interferir diretamente nos espaços educativos e se evidencia nos aspectos ideológicos. Corroborando esta perspectiva, Marx afirma que:

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante. A classe que tem a sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual. As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto,

das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto, as ideias do seu domínio. (p. 67).

Dentro dessa mesma lógica, percebemos que a educação também se insere numa perspectiva de disputas de construção e fundamentação de estratégias no interior da sociedade, sobretudo a partir da lógica dominante, pois, de acordo com Frigotto (2012):

A educação tanto em sua forma escolar institucionalizada quanto a que se efetiva nas relações e práticas sociais, é constituída e constituinte da sociedade, razão pela qual é um dos aspectos centrais da luta hegemônica e contra hegemônica nas sociedades de classe (p. 343).

As classes dominantes na sociedade, em sua lógica de dominação e reprodução da ordem capitalista vigente, realizam uma disputa por projetos de educação, pois elas se articulam diretamente às demandas de acumulação do capital, especialmente quando passamos a analisar a relação da educação dentro de uma perspectiva empresarial presente nas condições conjunturais e elos estruturais diante da realidade na sociedade atual, assim como nos mostra Frigotto (2012):

Ou seja, a direção das concepções e das políticas educativas estão atualmente, de forma dominante, nas mãos do empresariado e dos seus representantes, cujo lema cínico que propagam, no Plano de Desenvolvimento da Educação, é: *todos pela educação*. Falta acrescentar - todos pela educação unidimensional que convém e que se ajuste ao mercado (p. 356).

Tal explicação, onde a educação passa a ser vista desde a demanda empresarial, é entendida a partir de uma determinada leitura e interpretação da sociedade, sobretudo a partir das análises de educadores e pesquisadores do campo educacional, como explica Rodrigues (2005):

Para os autores dessa produção, os empresários finalmente teriam percebido o “valor da educação”, principalmente a necessidade de se universalizar a educação básica, agora sendo entendida como aquela que abrangeria o ensino fundamental e o ensino médio. A explicação oferecida aos educadores sobre essa “novidade” residia na mudança do padrão da sociabilidade capitalista que se processava no Brasil, desde o fim da década de 1980. Em outras palavras, os pesquisadores (do campo educacional, da economia e da sociologia do trabalho) e jornalistas (que contribuíram para a difusão dessas concepções) entendiam que as chamadas mudanças tecnológicas e organizacionais, então em processo de implantação nas empresas, traziam uma nova realidade: a intelectualização do trabalho e, conseqüentemente, a elevação quantitativa e qualitativa da educação escolar dos trabalhadores (p. 1).

A classe dominante se organiza em frentes de atuação, as quais se ocupam de organizar e planejar metas de aprendizagem, índices de avaliação, elaborando uma agenda da educação, inclusive formulando materiais didáticos e pedagógicos com interesses políticos marcadamente tradicionais e vinculados a uma perspectiva de classe, buscando dificultar o vínculo das demandas educativas com as propostas do conjunto da classe trabalhadora. Neste sentido, segundo Leher (2014):

[...] os setores dominantes operam, historicamente, a redução do espaço de autonomia real do aparato escolar através de um enorme aparato de avaliação (da alfabetização a pós-graduação) e de materiais pedagógicos tidos como obrigatórios objetivando converter a educação em uma ferramenta de produção do consenso sem consentimento (p. 34).

Podemos ainda identificar a reorganização de amplos setores ligados aos interesses dominantes desempenhando uma ação capi-

talizada, seja nas escolas, nas universidades ou nos municípios. Tais atuações articuladas visam a fazer a disputa dos rumos da educação, garantindo a todo o momento a sua função, enquanto instrumento de manutenção da dominação política, ideológica, econômica e cultural da sociedade capitalista na atualidade. Da mesma forma, verificamos nas iniciativas ligadas aos projetos de educação desenvolvidos pelo Programa Energia Social para a Sustentabilidade Local no município de Teodoro Sampaio.

Nessa perspectiva, a atuação empresarial na dinâmica escolar legitima a reprodução do sistema do capital. Segundo Silva (2009, *apud* AQUINO, 2013), a atuação, a partir de tais dispositivos, só é possível pelas relações complementares entre o setor privado e o público, que articulam a relação entre o mundo do trabalho e a educação escolar, sustentada pela argumentação do desenvolvimento econômico e a expansão capitalista.

Esses aspectos nos reportam à capacidade dos setores empresariais, através de várias corporações, incidirem sobre a conformação da concepção de educação e além disso evidenciando-se a sua capacidade de direcionar e dar comando às diferentes metodologias e conteúdos educacionais que visem atender os objetivos calcados na competitividade e no lucro.

No que diz respeito ao entendimento da escola como espaço de disputa do capital, Leher (2014) destaca que:

Em virtude do fortalecimento do eixo da economia intensiva em recursos naturais e de um mercado interno cada vez mais sob o controle de umas poucas corporações, os setores dominantes compreendem que as escolas devem ser convertidas em um espaço de educação minimalista, semelhante à proposição do império que propugnava que deveria ser assegurado aos cidadãos apenas “as primeiras letras”. De fato, o padrão de acumulação, na ótica dos setores dominantes, prescinde da formação com maior complexidade científica e cultural da juventude trabalhadora. A ideia geral é que, como a massa dos postos de

trabalho é constituída de atividades que requerem modesta escolarização, e educação voltada para essa massa pode ser menos sofisticada, assegurando o que a pedagogia hegemônica denomina de competências básicas, vinculadas ao aprender, sem a universalização de conhecimentos científicos explicativos dos processos naturais e da sociedade (p. 33)

Diante do contexto de luta por qualidade da educação reivindicada pelos trabalhadores, e especialmente a concepção de educação do MST, essa conformação do “ideário” político e pedagógico do modelo do agronegócio não condiz com as suas aspirações. A educação, enquanto uma das lutas do MST, apresenta uma lógica política e social onde toda a população do campo e da sociedade possam identificar um elo centrado no direito ao acesso e à qualidade do ensino e, sobretudo, uma educação que possa contribuir para a emancipação dos trabalhadores frente a lógica destrutiva, desumanizante e exploratório do capital.

Essa visão não faz parte da educação com o viés capitalista, pois busca construir a garantia da formação de mão de obra, criar as condições jurídico-legais para a implementação do agronegócio, além de possibilitar a implementação da infraestrutura necessária para que este modelo de desenvolvimento agrário hegemônico possa instalar-se no território e garantir a sua dominação político-ideológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como parte de uma investigação mais abrangente sobre essa temática, podemos perceber que as iniciativas da inserção do modelo do agronegócio sobre as áreas de reforma agrária e, especialmente a sua incidência nos município de Teodoro Sampaio, por meio da sua capilaridade junto ao poder público local, evidenciam que tais iniciativas trazem para esse contexto, um ideário sobre a perspectiva de desenvolvimento territorial local e regional, desencadeando um processo de disputa de projetos distintos de desenvolvimento no território.

Essas iniciativas do agronegócio trazem consigo uma capacidade de articulação ideológica e de discursos que, em detrimento das condições objetivas existentes na região, especialmente no município de Teodoro Sampaio, como as condições precárias de sobrevivência, ausência de emprego e fatores ligados a uma economia insipiente diante da demanda populacional, consequência de um histórico de brutal devastação e disputas do território fazem com que esses discursos e iniciativas por esse modelo de agricultura capitalista, seja amplamente aceito pela população. Um ideário transmitido por tais iniciativas como se estivessem contribuindo com o desenvolvimento local e regional.

Nesse processo, e com o avanço das iniciativas do agronegócio diretamente junto ao poder local, o conjunto das políticas sociais e econômicas acabam sendo afetadas. No caso da política educacional do município, tais ações sofrem influências diretamente no contexto da educação pública, pois o Programa Energia Social para a Sustentabilidade Local se articula em diferentes frentes de atuação local e essa se insere em vários lugares, no caso específico em que analisamos, essa inferência se põe em prática no financiamento da infraestrutura local, abre canal de diálogos com a comunidade local, desenvolve o planejamento e execução de projetos ligados à formação de professores, além de financiar iniciativas ligada à cultura para toda a população do município. Com isso, constatamos que a presença do agronegócio e seus instrumentos de tomada do território, cada vez mais vêm se tornando um grande desafio a ser enfrentado nas lutas e resistências dos povos por ele atingido.

Isso requer uma articulação permanente e, acima de tudo, a construção de ações concretas que visem não somente diagnosticar e evidenciar tal situação, mas acima de tudo construir um processo de esclarecimento e de conscientização sobre a grave situação em que a população está sendo submetida. Em especial, na região do Pontal do Paranapanema e, particularmente, no município de Teodoro Sampaio, pois nesse território se evidencia um conjunto de assentamentos da reforma agrária, com um número significativo de famílias assentadas, além da existência de escolas nos assentamentos.

Tais espaços permitiriam que se consolidasse um amplo trabalho visando à discussão sobre o contexto do agronegócio e suas consequências para o fortalecimento produtivo dos assentamentos e da possibilidade de limitação frente à necessidade de consolidar formas organizativas e coletivas de fortalecimento dos assentamentos e melhoria na qualidade da educação.

Percebemos que a população do município e especialmente os trabalhadores rurais residentes nos assentamentos de reforma agrária, estão sendo cada vez mais retirados do seu protagonismo na história, resultado de muitas lutas e resistências até à chegada e conquista da terra.

De outro lado, se evidencia uma “expulsão” de seus territórios, de modo gradual e imperceptível, pois as ações do agronegócio se consolidam nas práticas e nas relações sociais de forma velada, na medida em que a ideologia dominante abarca outra concepção de sociedade e de relações sociais.

Cabe, nesse sentido, construir, diante das contradições da sociedade atual, possibilidades e práticas concretas que busquem consolidar a produção de uma nova consciência sobre tal realidade, pois conforme nos esclarece Freire (1981, p. 95): “Não há conscientização popular sem uma radical denúncia das estruturas de dominação e sem um anúncio de uma nova realidade a ser criada em função dos interesses das classes sociais hoje dominadas”.

Eis o desafio para todos e todas que buscam as grandes mudanças na sociedade!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Manuela. **O Programa Educacional “Agronegócio nas Escolas” na formação do consenso nas escolas.** In: Dominação e Pedagogia. Rio de Janeiro, 2013.

BARRETO, Maria Joseli & THOMAZ Junior. **O Cenário do Agronegócio Canavieiro na Região do Pontal do Paranapanema.** Anais do XXI Encontro de Geografia Agrária, Uberlândia, 2012.

BRÁZ, M. (Org.). Carlos Nelson Coutinho. **A renovação do marxismo no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CADERNO DE RESIDÊNCIA AGRÁRIA. Grupo de pesquisa modos de produção e antagonismos sociais. **Matrizes produtivas da vida no campo**, Brasília: UNB, n. 1, 2014.

CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, B. M.; RAMALHO, C. B. **Desenvolvimento rural**: luta pela terra e desenvolvimento rural no Pontal do Paranapanema (SP). Estudos Avançados, São Paulo, v. 15, n. 03, 2001.

FERNANDES, B. M.; SILVA, A.; VALENCIANO, R. C. (Coords.). **Relatório de impactos socioterritoriais**. Presidente Prudente: [s.n], 2006.

FELICIANO, C. A. **“Grilos” jurídicos no Pontal do Paranapanema: administrando os conflitos agrários!** Revista NERA, Presidente Prudente, ano 10, n. 11 p. 48-60, Jul.-dez. 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 5ª Ed. 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). A experiência do trabalho e a Educação básica. 2. ed. DP&A, Rio de Janeiro, 2005.

LEHER, Roberto. **Educação Popular e luta de classes**: um tema do século XXI. 2012. (mimeo).

LEITE, J. F. **A ocupação do Pontal do Paranapanema**. São Paulo: Hucitec; Fundação Unesp, 1998.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

NEVES, Lúcia. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

ODEBRECHT. **Programa Energia Social Para Sustentabilidade Local**. Disponível em:<<http://www.odebrechtagroindustrial.com/sustentabilidade/programa-energia-social>>. Acesso em 20 out. 2014.

RODRIGUES, F. C., NOVAES, H. T., BATISTA, E. L. (Org.). **Movimentos Sociais, trabalho associado e educação para além do capital**. São Paulo: Outras expressões, 2013.

RODRIGUES, J. **A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital**. In:

STÉDILE, J. P (Org.). **A questão agrária no Brasil**: debate sobre a situação e perspectivas da Reforma Agrária na década de 2000. São Paulo: Expressão Popular, 2013. (A questão agrária, 8).

STÉDILE, J. P. (Org.). **Coletânea de Cadernos da ENFF**. São Paulo: ENFF, 2011.

ESCOLA DO CAMPO E DESAFIOS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE¹

William Feitosa da Silva Junior²

Lucineide Barros Medeiros³

A precarização do trabalho docente vem se constituindo como um dos mais graves problemas enfrentados pelos(as) educadores(as) e pelas escolas do campo. Ela é apresentada como uma das principais responsáveis pela problemática do ensino e do adoecimento docente, em virtude, principalmente, da estrutura precária dessas instituições.

Neste estudo, situamos a precarização no contexto educacional brasileiro, ressaltando fatores que compõem o quadro de dificuldades enfrentadas pelos docentes da escola do campo e o perfil do(a) professor(a) na relação com as suas condições de trabalho.

Os dados que subsidiam a discussão foram obtidos em pesquisa de campo desenvolvida no ano de 2015, junto à Unidade Escolar Lucas Meireles Alves, da rede pública estadual do Piauí, localizada no assentamento 17 Abril, zona rural de Teresina, conquistado pela luta

1 Trata-se de um recorte da monografia intitulada “Escola do Campo: trabalho docente e os efeitos da precarização na U. E. Lucas Meireles Alves, Teresina-PI”, orientada pela professora Lucineide Barros Medeiros e elaborada no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Contou com o apoio do CNPq/MDA-INCRA, por meio do projeto “Pisando o chão da Educação do Campo: Educação do Campo no Piauí e Desafios da Municipalização da Política”, realizado nos anos de 2014 e 2015.

2 Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2015); professor do Ensino Fundamental no município de Teresina-PI. Contato: willianazareno@hotmail.com

3 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1998), mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2004) e doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (2010); professora adjunta da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Contato: lucineidebarrosmedeiros@yahoo.com.br

do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A escola atendia, na época da coleta de dados, 203 estudantes e contava com 15 docentes, oferecendo o Ensino Médio, nos períodos matutino e vespertino, e as 2^a, 3^a e 4^a etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno.

A pesquisa, de caráter qualitativo, buscou suporte metodológico no Materialismo Histórico e Dialético para a produção, a sistematização e a análise dos dados, obtidos por meio de questionários, de observação participante e de documentos. Sua fundamentação foi buscada, principalmente, em Antunes (2010, 2014), Nishmura e Jinkings (2012), Caldart (2012), Fazenda (2010).

Ressaltamos que a Educação do Campo ainda é um fenômeno desconhecido por muitos agentes que lidam com o ensino e que, em grande parte, possuem vínculos trabalhistas instáveis, com contratos temporários, o que dificulta o estabelecimento de compromissos que afirmem valores e princípios indispensáveis à construção de novas relações de trabalho, de infraestrutura adequada e de melhoria na qualidade do ensino.

REFORMAS NEOLIBERAIS NO MUNDO DO TRABALHO

A fim de se ajustar às reformas adotadas pelo neoliberalismo em escala mundial, os detentores do capital atribuem ao Estado a responsabilidade pelas crises, procurando desviar a atenção da contradição existente em um modo de produção que precisa ampliar os lucros por meio do aprofundamento da exploração do trabalho. Esse discurso aponta como alternativa a reforma do Estado, escondendo o fato de que tal reforma atende às necessidades de interesse do capital: ele está em crise não por causa da participação da administração pública na promoção social, mas pela ampliação da produção de mercadorias em um contexto em que o trabalhador tem cada vez mais perde o seu poder de compra, baixando a sua condição de consumo.

Entretanto, com o apelos do mercado, vem ocorrendo a minimização da presença do Estado nas políticas sociais, tida como onerosa.

De acordo com as colocações de Fernandes (2010), foram realizadas profundas reformas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB – 1995/2002), como “[...] reforma administrativa (essencialmente a retirada da estabilidade no serviço público), reforma da Previdência Social (que teve como ponto maior a mudança da exigência dos benefícios e a introdução de uma idade mínima para aposentadoria)” (BARROS, 2003 *apud* FERNANDES, 2010). Seguindo esse processo de construção do Estado mínimo, acrescentamos as reformas trabalhista e fiscal. Tais mudanças, também compreendidas como contrarreformas (BEHRING, 2013), vêm sendo aprofundadas gradativamente, alterando o papel do Estado e a dinâmica societária, especialmente nas relações de trabalho e na lógica de desenvolvimento.

Nishmura e Jinkings (2012) afirmam que as reformas de Estado “[...] visam a reduzir os gastos com políticas sociais (Estado mínimo) e aumentar a participação do Estado nas atividades do capital corporativo (Estado máximo)”. Nessa lógica, a administração pública ideal seria aquela que deixa o mercado livre de qualquer interferência, com a livre aplicação da lei da oferta e da procura.

De 1994 a 2001, a instabilidade no quadro socioeconômico brasileiro se agravou e os organismos internacionais, de concepção neoliberal, orientaram o governo do Brasil a fazer trabalho cooperativo, juntamente com as organizações privadas da sociedade civil, transferindo bens e serviços de natureza pública à gestão privada, de modo a gerar o terceiro setor, formado por organizações não governamentais (ONGs), voluntariado, empresas filantrópicas, dentre outras organizações.

Assim, é assegurada a retirada gradativa do Estado do setor público e são criadas as condições de atuação das empresas sob o manto ideológico de que estão atuando para minorar os graves problemas sociais, os quais o Estado seria incapaz de solucionar, devendo, pois, ser substituído. Por essa condição, o terceiro setor se autofinancia e abrange as crises sociais, arrefecendo os problemas por meio de políticas focalizadas e fragmentadas, realizadas na forma de benefícios, afastando cada vez mais a perspectiva do direito, pelo do benefício e promovendo uma boa imagem do capital.

Nesse contexto de aprofundamento do neoliberalismo, há o avanço das privatizações e das terceirizações, com a consequente redução do número de servidores públicos, a redução do quadro de trabalhadores concursados e, consequentemente, a precarização das relações de trabalho e do serviço público, sob o manto da modernização sem a interferência do Estado.

A terceirização da força de trabalho aparece nesse cenário como uma medida irreversível de gestão de recursos humanos nas atuações pública e privada, sendo reforçada por planos de governos, apresentando-se como mecanismo eficaz de controle administrativo e econômico. Percebe-se o movimento do capital para colocar o Estado como guardião do sistema, voltado para institucionalizar e legitimar a exploração flexível da mão de obra.

Os governos brasileiros de Lula e de Dilma⁴ deram continuidade a esse processo, que vem sendo radicalizado na administração de Temer.⁵ Ao avaliar as políticas do governo Lula, Antunes (2014) afirma:

[...] no conjunto é negativo, porque o Brasil não sofreu mudanças estruturais no que concerne ao trabalho. Por exemplo, aumentaram os empregos formais, o que também é positivo, mas há uma enorme rotatividade da força de trabalho no país, aumentou intensamente o trabalho no setor de serviços, dando nascimento a um novo proletariado precarizado. Trata-se de um emprego em que a precarização é a constante (ANTUNES, 2014).

4 Lula (Luiz Inácio Lula da Silva, Partido dos Trabalhadores - PT) esteve à frente da Presidência da República do Brasil, no período de 2003 a 2010. Dilma Vana Rousseff, também do PT, sucedeu Lula, ocupando a Presidência de 2011 a 2016; não concluiu o mandato, pois sofreu *impeachment*, sob alegação parlamentar de ter irregularidades na condução da política fiscal.

5 Michel Elias Temer Lulia. Eleito vice-presidente da República em 2015, na Chapa do segundo mandato da Presidente Dilma, assumiu o cargo de presidente da República, no dia 31 de agosto de 2016, em razão do *impeachment* da Presidente.

Conforme comenta Antunes, houve aumento das ofertas de emprego; contudo, na estrutura de condições adequadas de trabalho e de permanência não ocorreram mudanças significativas. O autor acentua:

esperávamos atividades um pouco mais corajosas. Lula foi eleito, em 2002, com uma votação expressiva e teria condições, em tese, de tomar medidas mais fortes em defesa do trabalho e de mudanças estruturais. O Brasil se mantém como um país marcado pela insegurança e pela superexploração do trabalho. Apesar de a China e outros países da Ásia, a Zona Franca da América Central — Haiti, República Dominicana — e cidades do México terem níveis de superexploração mais intensos que os nossos, isso não elimina o fato de que temos intensa exploração do trabalho. [...] Isto o governo Lula não enfrentou, e não o fez em razão dos grandes capitais, do agronegócio, da produção de *commodities*; mais ainda, o ex-presidente não só abriu o nosso país a uma transnacionalização da economia, como pegou o empresariado pela mão — as empreiteiras, por exemplo — e transnacionalizou, permitindo que essas grandes empresas possam fazer outros trabalhos na América Latina, na África e em outros continentes. Isto é, o governo Lula foi uma surpresa muito bem-sucedida para os grandes capitais (ANTUNES, 2014).

A Nota Técnica n.º 178, de maio de 2017, produzida pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), intitulada “A Reforma Trabalhista e os impactos para as relações de trabalho no Brasil”, fazendo referência ao governo Temer, afirma que, no tocante a condições de trabalho, produziu-se a

[...] regulamentação de um “cardápio” de contratos precários que se somam ao contrato temporário recentemente aprovado pela Lei 13.429/2017, garantindo ao empregador uma variedade de formas de contratação

com menores custos. Para os trabalhadores, significará inserção no mercado de trabalho com menor proteção. A heterogeneidade do mercado de trabalho vai aumentar. (DIEESE, 2017).

Por esse cenário, podemos dizer que os últimos governos brasileiros abraçaram a política neoliberal, aceitando seus efeitos desastrosos no mundo do trabalho e nas garantias trabalhistas, conquistadas com muita luta, levando em consideração que tais políticas provocam a perda não apenas de direitos objetivos, mas da humanidade do sujeito, como se verifica com o progressivo acúmulo de funções e de horas extras, o emprego em regime de subcontratação e as péssimas condições de trabalho.

PRECARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA

Analizamos as condições de trabalho dos(as) professores(as) da educação básica pública, em que estão inseridos estudantes filhos(as) de trabalhadores(as), considerando tal contexto, e observamos a precarização da atividade docente com bastante nitidez.

No entendimento de Nishimura e Jinkings (2010, p. 305), o aumento do trabalho temporário, a intensificação do serviço, as perdas salariais, a redução da autonomia da atuação do(a) educador(a) e a desqualificação do trabalho intelectual ocorrem em virtude da configuração atual do capital, que atua nas políticas públicas, a fim de garantir a sua própria manutenção.

Falar em precarização no emprego implica em estabelecer relação com as condições do trabalho em geral, considerando que o conceito de precarização vai além da compreensão de ofício temporário, abarcando “[...] maior exposição a fatores de riscos para a saúde; rebaixamento dos níveis salariais; aumento da instabilidade no emprego; fragilização dos sindicatos e das ações coletivas de resistência; feminilização da mão de obra; e rotatividade estratégica [...]” (PADILHA *apud* NISHIMURA; JINKINGS, 2012).

Conforme afirmado, os problemas elencados por Padilha se manifestam com grande intensidade na escola pública, pois ela tem sofrido em consequência dos ajustes impostos pelas reformas neoliberais. Os efeitos são bem expressivos no que tange aos salários (arrocho salarial) e às garantias previdenciárias (perda das garantias), o que demonstra não só a precariedade, mas a crise de confiabilidade no emprego do magistério público, tornando-o menos atrativo aos estudantes de licenciaturas.

A precarização do trabalho docente, nesse sentido, é parte da expansão da educação na lógica da retirada e da negação de direitos e da autonomia docente em seu processo de trabalho, o que se efetiva na padronização do ensino (NISHMURA; JINKINGS, 2012), por meio de “pacotes”, com seus livros e seus conteúdos pré-programados, com planos de aula centralizados, nos moldes do tecnicismo, fazendo com que o docente realize seu trabalho de forma alienada, limitado somente à sua capacidade de execução de tarefas.

Há trabalhos que discutem a temática da precarização. Dentre eles, destacamos os estudos de Maria das Mercês Ferreira Sampaio e Alda Junqueira Marin, que escrevem sobre a “Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares” (2004), discutindo as condições sociais e econômicas que se refletem na escola tornando-a insuficiente quanto à sua função. Segundo as autoras,

[...] as relações fundamentais entre a necessidade de manter e fortalecer o sistema capitalista, as mudanças na economia mundial, as alterações nas políticas educacionais e a atuação decisiva dos organismos internacionais, que definem modelos curriculares atrelando financiamentos à adesão a suas orientações e abordagens em educação. Mudanças curriculares determinadas nesse quadro de relações de poder econômico e político só podem ser compreendidos no contexto de compromissos que geram projetos e políticas sociais e culturais (p. 1204.)

Considerando as condições amplas nas quais está inserido o atendimento escolar na conjuntura brasileira, sem preocupação com as realidades locais e com a sua relação a diversos indicadores de rendimento escolar, entendemos que as funções social e cultural da escola vêm passando por prejuízos e que elas não estão desligadas do trabalho de professores. Assim, a falta de políticas efetivas que ampliem as condições de promoção do ensino está associada diretamente à falta de uma conjuntura adequada para a realização do trabalho.

Podemos afirmar que a precarização na atividade laboral docente está presente no currículo escolar, não se limitando aos conteúdos básicos do ensino, mas sendo perceptível na concepção e na avaliação da sociedade, no tocante aos modelos humanos que são valorizados e/ou desvalorizados, às crenças que devem ser respeitadas, às formas como se deve conviver com as diferenças e ao que ainda importa na escola (SAMPAIO; MARIN, 2004).

Observamos, também, as condições de reflexão da escola, as amarras e as aberturas do processo de construção e de apreensão do conhecimento, as relações de poder e de convencimento do texto curricular, a desesperança de professores(as) e de alunos(as) com relação à própria escola, assim como a imposição de orientações ao sistema de ensino, conduzindo a organização do cotidiano escolar à obtenção de resultados quantitativos, em detrimento da qualidade. Por mais que as formas de condicionamento e de controle sejam decisivas, diversas estratégias de aceitação e de legitimidade resultam em diferentes formas de operacionalização.

No que se refere ao currículo, tais formas se materializam na organização do ensino e da aprendizagem, com desdobramentos nas práticas. Observando as orientações curriculares, vemos a influência de organismos internacionais como o Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), dentre outros, em que os assuntos de “formação para cidadania” são tratados de acordo com um novo projeto social, de reformulação política e econômica do neoliberalismo. Isso recai diretamente no aprendizado dos alunos, co-

mo reflexo da prática docente alienada e da alarmante precariedade. São intervenções e alterações comprometidas com a precarização do trabalho do(a) professor(a), sobretudo no que se refere às condições de formação e de execução do ofício.

Ou seja, temos diversos fatores atuando no transcurso de precarização: alguns centrados na estrutura do sistema e da escola, outros centrados no percurso de ensino e outros, ainda, centrados no que se ensina ou na condição de realização do trabalho por parte dos(as) professores(as). Todos confluem para o processo de ensino-aprendizagem, no qual o(a) educador(a), com a sua prática, tem papel de destaque.

Essa mazela estrutural que atinge diretamente o(a) trabalhador(a) docente traz algumas consequências não somente para o indivíduo, mas, também, para as suas práticas rotineiras. Considera-se relevante fazer a análise da situação de pauperização e precarização docente, considerando que nessa discussão compreendemos que a primeira remete diretamente ao empobrecimento, por razões econômicas. A segunda, no entanto, segundo vai além dele, comprometendo outras dimensões da vida social dos(as) trabalhadores, ainda que elas estejam relacionadas entre si.

TRABALHADOR(A) DOCENTE: SUBJETIVIDADE, OBJETIVIDADE E PAUPERIZAÇÃO

Antes de tratar do processo de pauperização do profissional docente, é necessário destacar a especificidade do trabalho desse sujeito. Em comparação, observa-se que o ofício fabril é altamente objetivo e que, nele, a autonomia do(a) trabalhador(a) é limitada à execução de tarefas determinadas. Por outro lado, no caso do(a) professor(a), a autonomia deve se construir a partir de sua formação, sendo seu trabalho fortemente marcado por condições objetivas e subjetivas, as quais estão relacionadas às peculiaridades da formação humana, implicando a organização e o planejamento da prática escolar, a preparação de aula, a avaliação da aprendizagem e outras atividades complexas.

Entretanto, vêm sendo adotadas estratégias para que haja, no trabalho docente, a perda da autonomia do professor, fenômeno que

incide na pauperização de sua atuação e que pode ser desencadeado por meio da formação aligeirada e da falta de conhecimentos mais consistentes acerca das situações da prática, resultando no desenvolvimento de um trabalho de baixa qualidade que, por vezes, limita-se à reprodução de conteúdos do livro didático.

No texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.º 9394/1996), o trabalho docente é caracterizado pela “[...] associação entre teoria e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, Lei n.º 9.394/1996, Art. 61). Neste sentido, a política de valorização do magistério deve ser consolidada pelos sistemas de ensino, sob os pilares das formações inicial e continuada e do desenvolvimento de uma carreira. Os elementos dessa política assegurados por lei são: ingresso na carreira somente por meio de concurso público; ação continuada de aperfeiçoamento profissional; piso salarial profissional; progressão na carreira com base na titulação e na avaliação periódica; período de carga horária de trabalho destinado a estudos, a planejamento e a avaliação; e condições adequadas de trabalho (Art. 67). Todavia, as condições adequadas tanto de trabalho como de formação não condizem com as ideias apresentadas pela LDB.

Como já foi ressaltado, grande parte das escolas do campo apresentam infraestrutura inadequada para o exercício do magistério, sendo que a orientação recebida pelos(as) profissionais, geralmente sintonizadas com a meta de obtenção de resultados quantitativos, é baseada na máxima “fazer mais com menos”, desconsiderando os pré-requisitos objetivos e subjetivos para a realização de um bom trabalho e ignorando que as ocorrências no espaço da sala de aula dependem, fundamentalmente, do professor, das suas condições subjetivas, da sua formação e dos vínculos construídos com a realidade dos estudantes.

Para além do texto da lei, compreender o trabalho docente é reconhecer a educação como algo politicamente construído. Paulo Freire (2010) apresenta essa compreensão situando a prática docente como práxis social, sintetizando a reflexão, a ação de decidir e a ação transformadora. Segundo ele,

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

No âmbito da prática educativa, Freire (2010) discute, dentre outros aspectos, sobre saberes necessários, determinados por exigências de caráter político e algumas competências pedagógicas para a realização das práticas educativas promotoras de autonomia. Ele afirma: 1) ensinar exige rigorosidade metódica; 2) exige pesquisa; 3) exige respeito ao saberes dos alunos; 4) exige criticidade; 5) exige estética e ética; 6) exige corporeificação das palavras pelo exemplo, dentre outros fatores assinalados no livro “Pedagogia da Autonomia”. Distante disso, o docente se encontrará com sua subjetividade alienada, no sentido de que as condições objetivas de maior intensidade o condicionarão a fazer certas tarefas impostas, perdendo, assim, sua autonomia.

Fernandes (2010) afirma que a precarização da atividade docente se liga à pauperização e vice-versa e que ambas se articulam para a proletarização. A tendência é que o professor trabalhe somente para cumprir as tarefas que lhe são atribuídas, limitando a sua atividade laboral a reproduzir aquilo que o currículo e os planos oficiais prescrevem. Fernandes (2010) ainda trata do fato de que esse profissional não tem tempo para ler, para estudar, para pesquisar, executando obrigações de forma mecânica e se tornando um proletário, de modo que perde a sua autonomia, não exercita a sua capacidade criativa, nem consegue promover uma aula reflexiva.

Nessas condições, o(a) professor(a) se vê em uma situação semelhante à de um(a) operário(a) fabril, um especializado em executar tarefas, obedecendo a ordens, de maneira que forma o(a) aluno(a) para que se torne um(a) trabalhador(a), dando continuidade a esse ciclo, distanciando-se da crítica de sua realidade. Por essa linha de reflexão, podemos afirmar que o trabalho e a produção, em meio a condições

precárias tendem a estar subjugados à lógica de reprodução do capital (FONTANA *apud* FERNANDES, 2010).

É nesse contexto que o(a) trabalhador(a) se transforma em mercadoria, sendo ele(a) mesmo(a) também produtor(a) dela. Para chegar a essa condição, ele(a) foi diminuído(a) qualitativamente, “vendido(a)” a baixo custo, a fim de aumentar os lucros dos detentores dos meios de produção. Desse modo, conforme foi afirmado anteriormente, a pauperização fica intrinsecamente relacionada à precarização, havendo, em tais condições de trabalho, o favorecimento da concentração de riqueza e o rebaixamento das condições de trabalho adequadas e da remuneração. A realidade dos(as) docentes brasileiros(as) ilustra bem esse entendimento.

PRECARIZAÇÃO DA ESCOLA E DO TRABALHO DOCENTE NO CAMPO

Os dados obtidos pela pesquisa de campo indicam que a precariedade da escola do campo começa no acesso físico. A estrada que leva à instituição analisada não é asfaltada, de modo que durante o trajeto entra muita poeira no microônibus, que é fretado pela Secretaria Estadual de Educação - SEDUC e que também é utilizado pelos docentes. Não é diferente com o transporte dos estudantes de comunidades e de povoados adjacentes. O ônibus é velho e sujo. Há dias sem aula, devido à falta de pagamento aos motoristas, tornando a situação ainda mais grave.

Não há sala de apoio para os(as) professores(as). Eles utilizam a biblioteca recém-inaugurada para o descanso entre turnos e para o planejamento das aulas. Uma sala de aula é usada para depósito de equipamentos eletrônicos de áudio e de vídeo e como espaço para os armários. O *laptop* e o *data show* são guardados na biblioteca. A falta de internet para o uso coletivo dificulta a operacionalização de determinadas atividades da equipe gestora e dos docentes, além de inviabilizar atividades didático-pedagógicas dos estudantes.

Quanto ao tipo de vínculo do(a) educador(a) com a escola e com o serviço público, a unidade escolar contava com 15 desses profissionais,

sendo que o número de substitutos (13) superava o número de efetivos (dois), como é indicado no quadro abaixo.

Quadro 1 – Caracterização dos docentes investigados

Sujeitos	Sexo	Idade	Área de formação	Tempo de atividade profissional
D1	Masculino	22	Licenciatura em Matemática	4 meses
D2	Feminino	35	Licenciatura em Letras/ Português	13 anos
D3	Masculino	36	Licenciatura em Física	15 anos
D4	Masculino	35	Licenciatura em Geografia	10 anos
D5	Masculino	não informou	Licenciatura em Letras	4 anos

Fonte: Questionário elaborado pelos autores.

Conforme podemos observar no quadro 1, os(as) docentes atuam nas séries do Ensino Médio, durante o turno da tarde, e apresentam tempos diferenciados de experiência na profissão. No início da pesquisa, foram contatados seis docentes, dos quais cinco responderam o questionário. O(a) professor(a) que não participou alegou falta de tempo, uma situação importante à nossa análise, pois, segundo Nishmura e Jinkings (2012), a precarização da atuação desses sujeitos, para além de aspectos estruturais e econômicos, também implica em considerar a intensificação do trabalho, que traz sobrecarga e novas demandas, ocasionando falta de tempo para outras dimensões da vida. Muitos educadores continuam seus trabalhos em casa. E, no caso da jornada das mulheres, em geral, acrescentam-se os trabalhos domésticos e o cuidado com os filhos, sem falar nos casos em que elas assumem outras atividades remuneradas para assegurar condições de sobrevivência à família.

Quanto à relação dos(as) professores(as) com os componentes curriculares, nos três anos anteriores à pesquisa, um número considerável desses profissionais começou o ano letivo na escola investigada, mas não terminaram. Alguns, no ano seguinte, pediram transferência para a cidade, de forma que esses componentes não foram trabalhados como deveriam, por causa da descontinuidade no processo, ocasionando um *déficit* de aprendizagem, sobretudo, em relação aos conteúdos das disciplinas das áreas de exatas, que eram reiniciados de maneira improvisada, o que prejudicava o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Uma das maiores dificuldades encontradas na escola era a de dispor de educadores qualificados para alguns componentes – não estamos falando na qualificação específica para atuar na Educação do Campo – mas para atuação em conteúdos do currículo convencional obrigatório.

Observou-se, também, segundo relatos da equipe gestora da escola, que a administração pública assumia uma postura retrógrada quanto à colocação do professor nas instituições do campo, utilizando a locação como forma de punição ao profissional displicente, irresponsável ou revoltado. Diante de situações como essas, a Secretaria transferia o(a) professor(a) para unidades do meio rural, causando incômodo ao docente, que, geralmente, tem sua atividade marcada pela falta de interesse pelo trabalho do campo. São situações em que o docente está na escola do campo porque foi o que lhe restou, ainda que haja casos em que o sujeito foi lotado por opção, mas também enfrenta condições estruturais precárias.

Quanto ao tipo de vínculo do trabalhador com a instituição e com o serviço público, a unidade escolar contava, no momento da pesquisa, com a maior parte do quadro formada por professores substitutos, como podemos verificar no quadro 2:

Quadro 2 – Situação contratual e de carga horária

Sujeitos	Contrato	Carga horária
D1	Professor substituto	20 horas
D2	Professora efetiva	40 horas
D3	Professor substituto	Mais de 30 horas
D4	Professor substituto	Mais de 30 horas
D5	Comissionado e indicado pela comunidades	40 horas

Fonte: Questionário elaborado pelos autores.

Com relação a esse dado, os(as) professores(as) contratados como substitutos foram admitidos por um tempo determinado; logo, eram apenas temporários, e não substitutos, pois não estavam substituindo um(a) trabalhador(a) efetivo afastado por uma razão legal. Seu contrato se dava por meio do Processo Seletivo Simplificado para cadastro de reserva, como é o caso dos(as) profissionais contratados(as) pela chamada do Edital SEDUC/UGP n.º 003/2012.

Observamos que houve uma opção feita pelo Governo do Estado, na época, no sentido de priorizar a contratação de professores(as) temporários(as), reduzindo gastos e garantias trabalhistas. Oliveira (2004, *apud* NISHMURA e JINKINGS, 2012) afirma que “O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino [...] têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público”. Conforme mostramos, essa medida está articulada ao viés neoliberal, que pretende assegurar a minimização do Estado por meio da diminuição do quadro de servidores(as) públicos(as) e de outras medidas privatizantes, fomentando, ao mesmo tempo, a acumulação flexível do capital.

A rotatividade do(a) professor(a) se configura como uma das características presentes na educação brasileira no tocante à problemática da precarização, o que é verificado também na escola do campo. Na condição de estar sujeito às mudanças de alocação, é difícil para o docente estabelecer um contato direto e permanente com o público escolar e, mais ainda, estabelecer relações sociais de produção da existência humana na instituição, na vida dos discentes e na comunidade, de modo que limita o seu trabalho à sala de aula, ao tratamento dos componentes curriculares e dos conteúdos dos livros didáticos, os quais são, em muitos casos, desvinculados da prática social dos sujeitos do campo. O contrato de permanência temporária desses profissionais dificulta qualquer construção de vínculo orgânico de organização social para a efetivação da proposta pedagógica da Educação do Campo.

Um dos sujeitos da pesquisa (D5), evidenciou uma situação singular: ele é docente, mas atua como coordenador pedagógico da unidade escolar, eleito pela comunidade em uma assembleia geral, a qual é realizada a cada ano, mediante uma avaliação do trabalho do(a) profissional que ocupa esse cargo. Essa situação é diferente da dos professores lotados pela SEDUC, pois o educador é indicado pelos Movimentos Sociais do Campo, com base em uma parceria celebrada entre a escola e a comunidade. Mas, apesar de ser escolhido pelos(as) moradores(as), devido à sua militância e à sua contribuição no MST, que é a organização a que estão vinculadas a comunidade e a escola, desde a origem delas, o referido professor alega que ser profissional em tais condições, sem passar por um concurso público, dificulta a autonomia do seu trabalho. Segundo o docente, ele encontra “Pouco poder e autonomia nas decisões da escola sejam elas estruturais, ou da formação e acompanhamento, que traduz a filosofia de educação do campo enquanto política”.

Em decorrência dessas situações, o professor tende a trabalhar se limitando a cumprir tarefas determinadas, tornando-se um aplicador de conteúdos que, como já frisamos, são, na maioria das vezes, desvinculadas da realidade dos estudantes; além de outros fatores que repercutem na ação docente: a falta de tempo e de disponibilidade para se capacitar e se apropriar dos saberes que permeiam o ensino em sen-

tido amplo e, especificamente, a Educação do Campo. Com isso, esse(a) profissional perde a sua autonomia e deixa de exercer sua capacidade criativa e de ser um indivíduo social e histórico, um sujeito da práxis, que possa intervir na natureza do processo, em transformação por meio da sua ação e da ação do coletivo. Ou seja, não consegue viver a construção do mundo e de si mesmo.

Em se tratando dos tempos educativos, que, segundo Caldart (2012), são momentos de organização escolar pautados na Educação do Campo, os docentes poderiam utilizar parte desses períodos para a sua qualificação e organização do seu trabalho, considerando que as atividades são diversificadas e que elas, em alguns momentos, não pressupõem a presença física do(a) educador (a)⁶.

Segundo a Lei n.º 11.738, de 1º de Julho de 2008, que regula o piso nacional do docente, o(a) professor(a) deve ter um terço de sua jornada de trabalho destinado a atividades extraclasse. O artigo 2º, no § 1º, prevê uma jornada total de, no máximo, 40 horas semanais. No entanto, a carga horária da maioria desses(as) profissionais se encontra abaixo do que prevê a legislação, por estarem lotados(as) também em outras escolas, o que causa dificuldade no que se refere à promoção da Educação do Campo.

Quando perguntamos sobre o modo como avaliam os contratos temporários de trabalho no estado do Piauí, mediante processos seletivos, nenhum dos(as) docentes se posicionou favoravelmente. Em suas respostas, identificamos os motivos: instabilidade no trabalho; baixos salários; ausência de vínculo empregatício; problemas na continuidade dos projetos da unidade escolar; ausência de direitos trabalhistas, como especificados no quadro 3:

6 Tempo de aula, tempo de trabalho, tempo de auto-organização dos estudantes, tempo de oficinas, tempo de acessar e de discutir notícia, tempo de leitura na biblioteca, tempo de praticar esportes, dentre outras atividades.

Quadro 3 – O que entendem a respeito de contratos temporários mediante processos seletivos

Sujeitos	Respostas
D1	Isso é ruim tanto para o professor, quanto para a escola. Seria melhor se todos os concursos fossem para professor efetivo e não substituto.
D2	Acho errado. É negativo para o professor e para a escola, pois o professor substituto não tem estabilidade, cada ano são professores diferentes, o que inviabiliza um projeto contínuo na escola.
D3	Uma forma de enxugar o déficit de professores com uma mão de obra barata sem vínculo empregatício com o Estado. Isso não resolve e nem resolverá os problemas da educação.
D4	Errado; pois se existem essas vagas, poderia abrir mais para efetivos.
D5	Acho que deveria ter o mínimo de contrato temporário e que o estado possa em breve tempo e espaço, construir a política de carreira e fazer concurso público para suprir a necessidade da população, garantindo autonomia do fazer ligado à cultura e ao meio social dos sujeitos históricos. O Estado deve garantir o financiamento e o povo ser o educador, não o contrário, como acontece no Piauí.

Fonte: Questionário elaborado pelos autores.

Analisando o quadro 3, podemos observar que os sujeitos D2, D3 e D5 foram enfáticos ao reportar os problemas decorrentes do vínculo precário do(a) trabalhador(a). Contudo, percebemos que, mesmo tendo conhecimento da natureza contratual de seu emprego e dos prejuízos nas condições de trabalho e na carreira, os docentes recorrem a esse tipo de vínculo, o que demonstra a preocupação deles com a necessidade imediata de estar em uma função. No entanto, essa situação não se realiza como uma opção livre e voluntária, mas como a satisfação de uma necessidade vital na realidade atual: a de prover e ter acesso à renda para a manutenção pessoal e da família e, muitas vezes, para a continuação de estudos, de modo que o tipo de recompensa alcançada termina servindo, basicamente, para garantir a continuidade da exploração sofrida.

A exemplo do que ocorre em outros estados, as gestões à frente do Governo do Piauí⁷ têm ampliado a contratação de docentes temporários(as), para, com isso, reduzir gastos. No entanto, com essas medidas de economia, não se percebe a elevação dos investimentos voltados aos setores populares, ao passo que a participação do capital corporativo e de instituições da redes privadas de ensino vem crescendo.

Sobre o fechamento de escolas, notamos que há relação entre a contratação temporária de professores(as) nas escolas rurais e a tentativa de reduzir gastos com a educação pública, pois, segundo dados apresentados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (2015), em torno de 377 escolas do campo do estado do Piauí, no ano de 2014, foram desativadas, reforçando o aumento de escolas multisseriadas em outros municípios piauienses, ampliando o número de estudantes por turma, precarizando ainda mais as condições de trabalho docente, prejudicando, por conseguinte, muitos alunos.

A respeito da questão salarial, recorrente na pauta de greves e de paralisações de docentes, perguntamos se é condizente com o trabalho realizado. Todos(as) responderam que não.

Quadro 4 – Rendimento dos docentes

Sujeitos	Faixa salarial R\$	O salário contempla suas necessidades básicas, incluindo lazer?
D1	700 a 1.000	Não, impossível viver bem com esse salário que o Estado paga.
D2	1.900 a 2.200	Não, é impossível com meu salário oferecer essas necessidades básicas, principalmente lazer.

7 Wellington Dias (PT) – 2003 a 2010; Wilson Martins (PSB) – 2011 a 2014; Zé Filho (PMDB) – 2014.

Sujeitos	Faixa salarial R\$	O salário contempla suas necessidades básicas, incluindo lazer?
D3	700 a 1.000	Não, o professor não consegue viver com esse salário, precisa trabalhar em várias escolas, faltando tempo para lazer e se trabalha apenas num local, não sobra dinheiro pra lazer.
D4	2.800 a 3.100	Não, o lazer e as atualizações são caros.
D5	1.000 a 1.300	Nunca contemplou, pois não existe uma política financeira do profissional de educação no estado do Piauí.

Considerando que o(a) docente pertence à classe trabalhadora e que ele “só pode viver se trabalhar, a troco de um salário” (ENGELS, 1985, *apud* FERNANDES, 2010), e observando o cálculo feito pelo DIEESE, que indicava que, em outubro de 2014, o salário mínimo capaz de atender às necessidades vitais básicas⁸ do trabalhador e da sua família deveria ser de R\$ 2.967,07, tendo em vista que o vigente no mesmo ano era de R\$ 724,00, percebe-se a distância entre o real e o ideal. Essa constatação remete à razão pela qual os professores defenderem melhores condições salariais, visto que a maioria dos entrevistados não recebe valor igual ou maior à quantia calculada pelo DIEESE, estando eles, ao contrário, longe de alcançar a cifra. Também é expressivo que o salário de alguns educadores não alcance sequer o valor do piso nacional de 2014, que era de R\$ 1.697,39, por 40 horas de trabalho.

Voltando à questão da redução ou do corte de gastos com a educação pública, no final do ano de 2014, o Governo do Piauí editou o Decreto n.º 14.789, de 31/11/2014, a fim de abrir crédito suplementar para órgãos específicos, em detrimento de outros órgãos da área so-

8 Com base na Constituição da República Federativa do Brasil, no Capítulo II, Dos direitos Sociais, no Artigo 7º, no inciso IV. Disponível em <http://www.dieese.org.br/anali-secestabasica/salarioMinimo.html>, acessado em 11 de novembro de 2014.

cial, incluindo alguns da educação. Isso resultou no corte de aproximadamente R\$ 16,4 milhões, dos recursos destinados à rede estadual de Educação Básica e Superior, incidindo diretamente no trabalho docente das escolas públicas, urbanas e rurais, e resultando em um rebaixamento na condição de funcionamento dessas instituições e na realidade das condições de trabalho.

Sobre o lazer, os professores afirmam que o salário não contempla outras atividades relacionadas ao convívio familiar e social. Eles não usufruem dignamente dos momentos reservados ao descanso, o que afeta o exercício do trabalho:

A força tem necessidade de repousar, de dormir durante uma parte do dia; durante outra parte, o homem precisa satisfazer outras necessidades físicas: alimentar-se, lavar-se, vestir-se etc. Fora deste limite puramente físico, o prolongamento da jornada de trabalho se choca com as barreiras morais. O operário deve dispor de um certo tempo para a satisfação de certas necessidades intelectuais e sociais [...] (MARX, 1967).

Entendemos que o lazer é um fator a ser considerado como de valorização e de respeito à dignidade humana, sendo reservado para atividades e fazeres de construção (ou resgate) de relações e de vínculos sociais, como um viabilizador das boas relações afetivas em todos os âmbitos sociais, trazendo não somente reflexos na produtividade, mas na vida, como um todo, do trabalhador e da sociedade.

O tempo é um elemento fundamental para a compreensão das relações neste modelo de organização societária. Geralmente, há falta de tempo para atividades contemplativas, de estudo e de lazer. Contudo, essa escassez não se dá pela falta em sentido estrito, mas pelo modo como o tempo é empregado. Em se tratando de como os docentes ocupam o período de trabalho, em uma escola localizada em um assentamento acompanhado pelo MST, o processo de construção do planejamento na instituição implica em incluir diversos fatores historicamente ausentes no processo de ensino, tais como a apropriação das ciências e das ar-

tes, a mobilização de conhecimentos já apropriados para os desafios da ação concreta, a construção do pensamento crítico, a consolidação de valores e de posicionamentos políticos e cívicos, o equilíbrio afetivo, os hábitos de trabalho e de vida social (CALDART, 2012).

Por falta de tempo disponível, essas atividades são prejudicadas. Além disso, o prolongamento do trabalho em condições precárias e repetitivas, sem um tempo suficiente e sem o protagonismo do(a) docente, pode ocasionar uma rotina enfadonha, sem sentido e alienante, como pode se constatar no quadro 5.

Quadro 5 – Tempo suficiente previsto para a elaboração e a execução do planejamento

Sujeitos	Tempo para planejamento	Dispõe de horário pedagógico. O que faz.
D1	Sim.	Sim, planejo aulas e exercícios e crio técnicas para não ficar uma aula chata, mesmo que o assunto seja de difícil compreensão.
D2	Não.	Sim, atualizo fichas, notas e diários.
D3	Não.	Sim, planejamento de aulas, correção de atividades, estudos de aprofundamento.
D4	(Não respondeu)	(não respondeu)
D5	Sim.	Planejo atividades e projetos para a escola, mas não estou conseguindo trabalhar com os professores, de um lado as disciplinas são condensadas em um dois ou três dias com os professores na escola, o que dificulta o tempo para reunir-se, e nos fim de semana, nos encontros pedagógico,s a maioria dos professores não comparecem na reunião.

Fonte: Questionário elaborado pelos autores.

Na unidade escolar investigada, os docentes contam com Horário Pedagógico (HP), que serve para atividades de planejamento e de organização do trabalho, sendo reservado também para formação. Segundo os(as) entrevistados(as), uma das atividades realizadas no

tempo em que não estão em sala de aula era o planejamento das aulas, iniciado na escola, no HP, e finalizado em casa, o que corrobora com que apresentamos a respeito da extensão do tempo de trabalho em detrimento dos momentos destinados ao lazer.

Alguns desses(as) docentes alegaram ter dupla jornada, trabalhando na educação, com o objetivo de completar seu orçamento. Lecionam em outras escolas e assumem outros compromissos. Por essas razões, seu tempo na escola se torna apressado, sendo uma correria entre muitas séries, muitos cursos, várias disciplinas e diferentes escolas, em turmas heterogêneas.

Como foi apresentado no quadro 5, os(as) professores(as) tendem a se preocupar com o planejamento e a organização das atividades, mas é precária a vivência com a realidade do território em que trabalham. Para uma melhor vivência, eles têm os encontros pedagógicos, promovidos pela direção da escola, espaços reservados para a capacitação e a ampliação de conhecimento do assentamento e de outras comunidades camponesas, sobre muitos aspectos. Porém, a maioria não comparece, fator atribuído, dentre outros aspectos, ao pouco tempo de permanência na escola, à intensificação do trabalho e ao fato de que não residirem no assentamento ou próximo a ele. Assim, esses docentes não possuem um contato direto com a forma pela qual o movimento social constrói a educação.⁹ Podemos dizer que o frágil vínculo de trabalho desses sujeitos prejudica a concretização dos objetivos contidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar.

Superar essas contradições sociais implica situar as políticas educacionais de acordo com a singularidade e a construção histórica do campo e dos seus sujeitos. Molina e Freitas (2011) destacam a importância de o perfil dos(as) educadores(as) estar relacionado(a) com a realidade da escola do campo, de modo que esses(as) sejam oriundos das comunidades rurais, estejam aptos(as) a compreen-

9 Segundo o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar Lucas Meireles Alves, que corrobora a observação.

der a realidade social dos indivíduos que ali vivem e sejam capazes de se colocar na luta e na resistência camponesa. A preocupação em formar profissionais oriundos das próprias comunidades também favorece o cultivo da identidade camponesa, o que perpassa pela vivência comunitária, pela participação social e pelo engajamento político (CALDART, 2012).

Por conta da falta de tempo disponível, o prolongamento do trabalho pode ocasionar o adoecimento dos(as) docentes, e, no caso da unidade escolar analisada, os problemas relacionados ao ofício chegam a atingir a maioria desses(as) trabalhadores(as) pesquisados(as). Sobre o assunto, tais sujeitos destacaram no quadro 6:

Quadro 6 – Problemas de saúde por conta do trabalho

Sujeitos	Já teve problemas de saúde por conta de seu trabalho? Qual?
D1	Não.
D2	No momento estou quase sem voz. Há dois anos enfrento esse problema.
D3	Sim, problemas de garganta e pressão alta.
D4	(não respondeu)
D5	Sim. Problemas respiratórios devidos a forte influência da poeira e o transporte serem de péssima qualidade. Outro é as condições de trabalho que afeta o raciocínio [...].

Fonte: Questionário elaborado pelos autores.

Considerando as respostas, observa-se que a combinação entre intensificação do trabalho, infraestrutura precária e precarização contratual é expressiva quanto aos prejuízos para a qualidade do ensino e para a saúde dos(as) professores(as).

Ao que percebemos, as doenças apresentadas pelos(as) educadores(as) estão correlacionadas com o exercício da docência propriamente dito, manifestando-se como disfonias (“estou quase sem voz”, D2) e problemas de garganta, pressão alta e estresse, complicações que se

justificam na realidade observada na escola: salas inadequadas, trabalho repetitivo, exposição a poeira, ambiente intranquilo e estressante, ritmo acelerado de trabalho, desempenho de atividades sem materiais. Fernandes (2010) fala sobre as condições precárias a que os(as) trabalhadores(as) da educação estão submetidos, no sentido de que “[...] as políticas adotadas, especialmente durante os anos do neoliberalismo, trouxeram para os(as) professores(as) e funcionários(as) das escolas públicas brasileiras um quadro de adoecimento”.

O aumento da intensidade do trabalho nas escolas do campo e as consequências para a saúde do(a) trabalhador(a), de um modo geral, mostram-se bastante trágicos. Essa situação reflete negativamente na atuação dos professores, no tratamento deles para com seus alunos e na sua vida particular, comprometendo também as relações humanas no ambiente de trabalho e fora dele, o que pode, ainda, provocar sofrimento ou adoecimento mental:

O trabalho é uma relação entre seres humanos e entre estes e a natureza, e tem lugar e é revelada através das dimensões ambivalentes. Por um lado, como uma fonte de criação, reconhecimento e projeção, é práxis, combinando ação, pensamento e sentimento. Por outro lado, como um objeto de apropriação diferenciada, lugar de sofrimento, de alienação e de expressão, fornece a evidência das desigualdades sociais e contradições. Na sua articulação com a saúde, o trabalho é, por excelência, situação em que homens e mulheres vivem e expressam com seus corpos, tanto a obtenção do prazer e do confronto com o sofrimento, dor e doença. (GOMES e CARVALHO, 1993 *apud* CAMPOS, 2014).

Essas informações evidenciam, de um lado, as ações operadas pelas políticas públicas educacionais, que retiram a autonomia dos docentes e, de outro, a desqualificação intelectual, a insalubridade e outros danos sociais, em certos casos, distanciando o(a) profissional daquele que deveria ser o seu objetivo central. Identificamos tais as-

pectos quando perguntamos sobre o trabalho, com especificidade na Educação do Campo.

Quadro 7 – Contemplação das especificidades da Educação do Campo nas aulas

Sujeitos	As aulas contemplam as especificidades da Educação do Campo?
D1	Raramente
D2	Nenhum momento
D3	Sempre que possível
D4	(não respondeu)
D5	Raramente

Fonte: Questionário - elaboração dos autores.

Essa pergunta apresentou as seguintes alternativas: 1) com frequência; 2) raramente; 3) sempre que possível; 4) nenhum momento; 5) não sabe responder. Levando em conta as respostas dos docentes e a observação realizada, assim como a análise do PPP da escola, constatamos que é perceptível que os educadores pouco trabalham, em suas práticas, com os elementos pedagógicos e metodológicos constituintes da Educação do Campo.

Ainda sobre a subtração da autonomia, observando o desinteresse do corpo docente para com o ensino, Paulo Freire (2010) lembra que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto do outro”. O autor continua, destacando que não existe concretude de ensino, sem que sejam considerados o alunado e o seu saber construído socialmente. Fala, também, da exigência da investigação, pois a prática docente abrange a indagação, a busca e a pesquisa (FREIRE, 2010). Nas observações realizadas e em conversas com alguns entrevistados, notamos que parte significativa dos professores não se utiliza dos poucos recursos disponíveis na escola que poderiam servir ao reforço do exercício da autonomia intelectual

do(a) profissional, reservando o tempo na escola somente às atividades consideradas obrigatórias.

Considerando o controle externo e interno pelo Estado, por meio de seus mecanismos operacionais, a insuficiência do tempo para planejar aulas e as condições precárias de trabalho e da formação que tiveram para atuar na escola, enxergamos um quadro de precarização do trabalho dos(as) professores(as), em relação direta com a perda da autonomia docente. Podemos estender essa discussão analisando o entendimento dos profissionais sobre a Educação do Campo:

Quadro 8 – Entendimento sobre Educação do Campo

Sujeitos	O que entende por Educação do Campo?
D1	(não respondeu)
D2	Ensinar a valorizar o trabalhador rural, conhecer seus direitos e deveres.
D3	É uma educação voltada para a inserção dos conteúdos programados da escola na vivência do campo, possibilitando ao aluno do campo compreender e vivenciar práticas didáticas em seu convívio.
D4	Falta adequar-se a realidade do campo os conteúdos são voltados para a zona urbana.
D5	É uma proposta de formação da classe trabalhadora do campo, em consonância a diversidade que temos no campo brasileiro em especial uma proposta de educação dos trabalhadores em respeito à diversidade socioeconômica e cultural dos trabalhadores, que respeite e dê condições do povo viver em harmonia com a natureza.

Fonte: Questionário elaborado pelos autores.

Os sujeitos apresentam uma compreensão que não é distante do conceito de Educação do Campo contido em sua base fundacional, muito embora tenham como ponto de partida leituras e compreensões sem aprofundamento teórico. Assim, entendemos que é necessário que haja discussão e difusão do entendimento de tal perspectiva de formação, de modo que se busque fidelidade aos seus princípios e aos seus obje-

tivos, o que exige relação direta com os sujeitos coletivos que estão na origem dessa construção: os movimentos sociais do campo.

Percebe-se que parte dos(as) educadores(as) não conhece a história da Educação do Campo, nem a luta pela implantação de uma política educacional voltada para as comunidades camponesas – oriunda da combinação das lutas dos sem terra pelas escolas públicas a serem implantadas nas áreas de reforma agrária, com as lutas de resistência de inúmeras organizações e de várias comunidades camponesas a fim de não perderem suas escolas – tampouco as experiências de educação relacionadas às próprias comunidades, ao seus territórios e às suas identidades.

Caldart (2012) afirma que “Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere” (CALDART, 2012). Essa assertiva remete ao entendimento de que a realidade de precarização do trabalho docente se torna, na materialidade atual, parte constituinte de uma luta mais ampla pela transformação da escola e da sociedade. Contudo, essa construção está em movimento, e, nesse caso, os(as) docentes que atuam em um contexto precarizado também são sujeitos do processo de mudança deles próprios e da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do quadro apresentado, constata-se o descaso do poder público para com os(as) educadores(as) de escolas do campo, os quais se apresentam na realidade atual como trabalhadores(as) que sofrem precarização em sua atuação, fato que tem consequências em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Considerando os dados sobre a educação do meio rural e o fenômeno observado em uma escola do campo, podemos afirmar que há uma insuficiência na ação do Estado no tocante à Educação do Campo, situação que condiciona os sujeitos a se limitarem à oferta de conhecimentos elementares de leitura, de escrita e de operações matemáticas, ocasionando a alienação dos alunos do campo, em relação à capaci-

dade deles de agir qualificadamente sobre a realidade, no sentido de alterá-la positivamente. Ou seja, essa conjuntura retira das pessoas a condição de sujeito de *práxis*, pois elas não ressignificam os conhecimentos (ou os saberes) para intervir de forma dialética na estrutura que se apresenta, não superando, conseqüentemente, as condições de alienação a que historicamente são submetidos os setores oprimidos e que, ao mesmo tempo, desencadeiam determinados embates entre as classes sociais.

É diante desse quadro que se deve avançar na efetivação das políticas e das diretrizes para a Educação do Campo, assegurando-se boas condições de trabalho escolar, em sintonia com o perfil de docente necessário para atuar nas escolas desse contexto. É evidente que, para além dos esforços dos(as) trabalhadores(as) da educação, o Estado deve assegurar ações que possam garantir a permanência deles em condições adequadas e justas, onde seja possível viabilizar o planejamento e a organização de seu trabalho (OLIVEIRA e CAMPOS, 2012, p. 240-241)

A partir desta pesquisa, ficam nítidas as determinações econômicas, políticas e ideológicas, da precarização do trabalho docente na unidade escolar em questão. Também fica evidente que o reforço do vínculo precário de trabalho cria um clima de incerteza e de insegurança para os(a) professores(as), tornando frágeis as relações com a escola, a comunidade, a própria categoria profissional e a sociedade.

As políticas de Estado citadas que precarizam o trabalho docente, firmando contratos temporários, arrochando salários, negando direitos trabalhistas e previdenciários e anulando as formas de resistência dos trabalhadores, exigem uma postura crítica e, ao mesmo tempo, de insurgência contra políticas educacionais de caráter neoliberal e uma vinculação orgânica desses(as) professores(as), mesmo em precariedade contratual, com as lutas sociais da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. **Toyotismo como ideologia orgânica da produção capitalista**. Disponível em <[http:// www.marilia.unesp.br](http://www.marilia.unesp.br)>. Acesso em 10 set. 2014.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2010. 14. ed. p. 103.

_____. Entrevista concedida ao Instituto Humanista Unisinos, 2 Abr 2014. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/530668-o-governo-lula-foi-uma-surpresa-muito-bem-sucedida-para-os-grandes-capitais-entrevista-especial-com-ricardo-antunes>> Acesso em 15 ago.2014.

BEHRING, Elaine R. **Brasil em Contra-Reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**, São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Confederação dos Trabalhadores em Educação. **Piso Profissional Nacional do Magistério**. CNTE. Disponível em <www.cnte.org.br>. Acesso em 06 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação (Mec). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**. Acesso em 21 de Março de 2014.

DIEESE. **A Reforma Trabalhista e os impactos para as relações de trabalho no Brasil**. (Nota Técnica nº 178, mai, 2017). Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2017/notaTec178reformaTrabalhista.pdf>. Acesso em 15 ago.2017.

FERNANDES, Hélio Clemente. **O trabalho docente: Pauperização, Precarização e Proletarização?** Cascavel, PR: [s.n.], 2010. Disponível em: <<http://portalpos.unioeste.br>> Acesso em 7 mai. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna, FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014. Site, 2014. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>> Acesso em: 15ago.2017.

NISHIMURA, Shin Pinto, JINKINGS, Nise. Precarização do Trabalho Docente na Escola do Campo In: AUED, Bernadete Wrublevski, VENDRAMINI, Célia Regina (organizadores). **Temas e Problemas no Ensino em Escolas do Campo**. 1ª ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012, p. 297.

OLLIVEIRA Lia Maria Texeira de, CAMPOS Maria. Educação Basica do Campo In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PADILHA, Valquíria. **Qualidade de vida no trabalho num cenário de precarização**: a panaceia delirante, in: Revista Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, v. 7 n. 3, p. 549-563. 2010.

PIAUÍ, Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Piauí. **Projeto Político Pedagógico** da Unidade Escolar Lucas Meireles Alves – Escola do Campo. Assentamento 17 de Abril. Teresina/PI, 2010.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira, MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do Trabalho Docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Campinas, SP: 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 20 abr. 2014.

SOUSA, José Santos, ARAÚJO, Renan (organizadores). **Trabalho, educação e sociabilidade In. Responsabilidade Social Empresarial e Estado Neo-liberal**. Maringá: Massoni, 2010. ed. p. 117 e 118.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO RESISTÊNCIA AO AVANÇO DO AGRONEGÓCIO NA AMAZÔNIA ORIENTAL

Alessander Von Wagner Fagundes¹

Elizangela Lima de Souza

Fábio Oliveira Lima

Jeane Jurema de Assis

Judith Ribeiro Gama

Maria Abadia Gomes de Oliveira

Raimundo Conceição da Silva Moreira

O presente trabalho visa a discutir os diferentes processos de expansão do desenvolvimento capitalista, especificamente, dos agro combustíveis no nordeste do Pará, e como a Educação do Campo pode potencializar as estratégias de organização, resistência e luta, assim como a consolidação das experiências agroecológicas contra hegemônicas. O objetivo é analisar os processos políticos e culturais de territorialização das comunidades pesquisadas.

Os interlocutores são camponeses e camponesas e suas organizações, sejam associações de agricultores e quilombolas, ou movimentos sociais, e a universidade que tem contribuído para permanência das comunidades em seus territórios. A partir de observações preliminares realizadas em campo, as reflexões terão como eixo a Educação do Campo, a Cultura e a Agroecologia, como um projeto político que procura formas de existência para além da exploração sistemática do território.

Para estas reflexões, serão evidenciadas experiências como a iniciativa de criação de espaços de capacitação e formação ligados ao

¹ Alunos Especialistas em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia, pelo Instituto Latino Americano de Agroecologia (IALA) Amazônico e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). juditus@gmail.com

Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), pela Associação Bujaruense de Agricultores e Agricultoras (ABAA), que desenvolve trabalhos com agricultores diversos, na Comunidade Quilombola de Santo Antônio em Bujaru/PA.

O termo agronegócio foi criado em meados dos anos 1950 ainda com o vocábulo de “agribusiness”, para expressar as relações econômicas entre o setor agropecuário e industrial, comercial e de serviços. Porém, apenas no início dos anos 2000 a palavra agronegócio foi se generalizando, tanto na linguagem acadêmica quanto na jornalística, política e no senso comum, referindo-se ao conjunto de atividades que envolvem a produção e a distribuição de produtos agropecuários. Por um lado, sua tendência é controlar áreas cada vez mais extensas do país e, por outro, a concentração de empresas com controle internacional.

Esse processo de concentração é marcado também pela verticalização por grandes grupos que controlam a produção de insumos, o armazenamento, o beneficiamento e comercialização, com a estratégia de inserção nos mercados internacionais. Não é apenas na produção de grãos como soja e milho, mas este processo também pode ser observado na produção de etanol e biodiesel (LEITE e MEDEIROS, 2004). A expansão do agronegócio tem levado à reprodução de formas degradantes de trabalho, além estar intimamente ligada à disponibilidade de terras.

Assim, para os empresários do setor, além das terras em produção, é necessário ter um estoque disponível para a expansão, o que tem provocado um constante aumento da especulação de preços das terras, tanto em áreas onde o agronegócio já se implantou ou nas áreas de potencial expansão (LEITE e MEDEIROS, 2004).

Essa permanente necessidade de novas terras tem impulsionado a concretização de medidas que possam regular e colocar limites ao uso da terra, como exemplo a aprovação do novo Código Florestal ou para expansão em áreas indígenas ou comunidades tradicionais, além do constante enfrentamento com os movimentos sociais que ocupam as áreas irregulares ou improdutivas ou pelo campesinato que segue resistindo em seus territórios frente à expansão do agronegócio.

A Agroecologia pode ser considerada uma ciência em permanente construção que sintetiza a contraposição a esse modelo. Sua definição ainda não está consolidada, constituindo um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram abandonadas pela capitalização e pelo tecnicismo da agricultura (LEFF, 2002, p. 42). Para Altieri (1989), a Agroecologia é uma ciência emergente que estuda os agroecossistemas integrando conhecimentos de agronomia, ecologia, economia e sociologia.

Guzmán e Molina (1996) definem a Agroecologia como um campo que corresponde aos estudos do manejo ecológico dos recursos naturais, para através de uma ação social coletiva de caráter participativo, de um enfoque holístico e sistêmico, reconduzir o curso alterado da coevolução social e ecológica, mediante um controle das forças produtivas que estanque seletivamente as formas degradantes e espoliadoras da natureza e da sociedade.

Em tal estratégia, dizem os autores, joga um papel central a dimensão local como portadora de um potencial endógeno que, por meio da articulação do saber local com o conhecimento científico, permita a implementação de sistemas de agricultura alternativa potencializadores da biodiversidade ecológica e da diversidade sociocultural.

Para contemplar o avanço da construção do conhecimento agroecológico, podemos eleger a Educação do Campo como um dos pilares desse processo, podendo ser pensada de várias maneiras, em múltiplos aspectos, pois se trata de um processo de adquirir conhecimento dentro ou através do espelho de uma determinada cultura, que também varia relacionada ao tempo e aos diversos lugares. A educação escolar na, maioria das vezes, tem sido um mecanismo que retira homens e mulheres do campo, já que a escola rural vem sendo uma extensão simplificada da escola urbana, que entende que a educação deve levar os jovens que desejam prosperar para a cidade. Em contraponto a essa afirmativa, há vários processos de educação que fazem tentativas para garantir e apoiar o direito da vida campesina, mas são olhados de for-

ma subalterna, sem potencialidade de conhecimento, passando a ser algo atrasado. Porém, este conhecimento tem inovações, é criativo e inventivo, dinâmico, simples e acessível, pois é baseado na realidade e nas necessidades do povo que o constrói. Caldart (2004) afirma que:

A Educação do Campo deve fazer o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo, e, mais amplamente, com a formação humana. Sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele. É de fundamental importância compreender o verdadeiro sentido da Educação do Campo para poder colocá-la em prática (Caldart, 2004).

Sendo assim, é necessário estar articulado com um processo político-pedagógico de luta pela manutenção e ampliação do direito a um modo de vida camponês, como afirma Caldart: “O projeto de campo e de Educação do Campo traz a marca histórica da participação da diversidade de coletivos e de movimentos, diversidade que o enriquece e lhe confere maior radicalidade político pedagógica” (CALDART, 2012). Nessa tentativa de ver a educação como um processo contínuo para a vida e tudo que à cerca, os movimentos sociais do campo têm contribuído de forma a apontar algumas alternativas.

Aqui nos referimos aos processos educativos que se dão fora do âmbito escolar, por reconhecer que pela diversidade, espontaneidade e falta de apreensão de sua sistematicidade esses processos que podemos identificar como informais e livres tem certa necessidade de aprofundamento de sua análise e reconhecimento de sua contribuição no que concerne ao processo coletivo de sua construção e a inventividade dentro de um quadro muito desfavorável para o seu desenvolvimento. Tomemos como referência o que nos alude Caldart (2004) sobre o que vem a ser a Educação do Campo:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

A Educação do Campo tem sido protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações (CALDART, 2004). Partindo disto, Raúl Zibechi (2004) aponta certas características semelhantes que se destacam nos movimentos que pesquisamos: “Apesar de apresentarem diferenças espaciais e temporais (esses movimentos) possuem traços comuns por responderem a problemáticas enfrentadas por todos os atores do continente. De fato, todos fazem parte de uma mesma família de movimentos sociais e populares” (ZIBECHI, 2004).

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada entre 8 e 14 de maio de 2014, durante a viagem de campo da II Turma de Especialização em “Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia”, do projeto “Residência Agrária, Agroecologia, escola e organização coletiva: formação de profissionais para atuação em assentamentos da Amazônia”, sendo os educandos representantes da Via Campesina, Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Centro de Pesquisa Assessoria Sindical e Popular (CEPASP), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB), Via Campesina, Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Coletivo Debate e Ação, sob Coordenação Política Pedagógica composta pela Brigada Permanente “Mamede de

Oliveira” do Instituto de Agroecologia Latino Americano Amazônico (IALA AMAZÔNICO), Assentamento Palmares II, município de Parauapebas/PA, e equipe docente da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

As observações, anotações e registros tiveram como objeto compreender os diferentes processos de expansão capitalista de produção de grãos e agrocombustíveis, e as formas de organização, resistência e experiências agroecológicas contra hegemônicas, além de conhecer a diversidade cultural da Amazônia, e como a Educação do Campo pode ser uma estratégia contra o modelo tecnocrata de desenvolvimento da Amazônia Oriental.

As ferramentas utilizadas foram o registro e produção de vídeos e imagens, entrevistas não estruturadas, observação sistemática, anotações e apontamentos. Com saída do IALA Amazônico, em Parauapebas/PA (08/05/2014), e chegada ao Instituto Federal do Pará, em Castanhal (14/05/2014), o roteiro incluía a visita ao CEFAC em Iritúia/PA, agricultor familiar produtor de Dendê em Concórdia/PA, onde também se localiza a sede da Biovale (indústria de agro combustível). Em seguida, foi visitada a Comunidade Quilombola Santo Antônio, a quase extinta Comunidade Mariquita, agricultores familiares com produção diversificada e a Associação Bujaruense de Agricultores e Agricultoras, todos em Bujaru/PA. Além destes, duas visitas às experiências bem sucedidas do MST em assentamentos da Reforma Agrária, o LAPO e o SAPO, localizados em Mosqueiro/PA e Castanhal/PA, respectivamente.

A construção coletiva do presente artigo partiu da revisão bibliográfica abordada anteriormente durante o curso de Especialização, assim como do período de vivência nas comunidades e experiências às discussões e algumas conclusões preliminares.

A PRODUÇÃO DE DENDÊ

No município de Concórdia/PA, a pimenta do reino e a mandioca já tiveram destaque na produção e geração de renda, mas atualmente, o dendê é o maior produto cultivado no município, tanto em grandes

áreas de monocultivos, ou em parcerias com a agricultura familiar sob o Sistema Integrado de Produção, que atrai os agricultores pelo acompanhamento técnico, garantia de financiamento, seguro, e aquisição do produto. Porém, os produtores tornam-se extremamente dependentes da indústria, e em curto e médio prazo, não vislumbram alternativas de diversificação da produção e aumento de autonomia (DESER, 2010).

Durante a visita à propriedade do “Seu Jonas”, trabalhador do dendê como se considera, relata que pretende continuar com outros cultivos para ajudar nas despesas. Já está plantando há 4 anos, porém as promessas da BIOPALMA ainda não foram alcançadas, e não está lucrando como o esperado. Ao perguntar se ele preferia os cultivos de antes ou preferia o dendê, ele responde categoricamente que o dendê é mais lucrativo e menos trabalhoso, mesmo afirmando que ainda não alcançou sua expectativa financeiramente.

O Sistema Integrado de Produção na produção² do Dendê se mostra pouco eficiente e escravizador. Senhor Jonas conta com uma “bolsa” de R\$1.200,00 a R\$1.400,00, até que a cultura produza as primeiras safras. O agricultor tem 6 anos de carência e 8 anos para quitar o financiamento, num total de 14 anos de dívida. Após o 6º ano ao final do período de carência, a empresa entra em negociação direta com o agente financiador, que retém 25% do valor da safra para pagamento do financiamento, reduzindo o risco de inadimplência.

Jonas, que iniciou sua produção em 2005/2006, avalia uma colheita média de 8 a 9 toneladas por mês para seus 10 ha, com uma renda aparente em torno de R\$2.000,00 mensais (ao valor de venda médio

2 O Sistema Integrado de Produção nasce em 1918 através da British American Tobacco (BAT), grupo do qual faz parte a empresa Souza Cruz, e que a partir dessa experiência inspirou que o sistema fosse aplicado em diferentes setores da produção agropecuária, como a cadeia de frango, suínos e o Dendê. Nesse sistema são estabelecidos deveres e obrigações da indústria e agricultor através de contrato firmando entre as partes. Há mais de 90 anos, a integração indústria – agricultor vem se consolidando em diversos sistemas produtivos por “facilitar o acesso ao crédito agrícola e aos mercados” (DESER, 2010).

de R\$250,00/ton.). Porém, não está incluso nesse valor o custo com insumos, seu pró-labore, as “diárias” de sua própria família envolvida diretamente na produção, tão pouco a depreciação do equipamento ou a degradação da terra. Nesse caso, a agricultor vê como único custo de produção 1.500 kg/ha de adubo químico (1,8 kg/planta) e a mão de obra contratada de fora da propriedade.

Durante a visita, estavam presente dois vereadores do município de Concórdia/PA, que afirmaram que a meta da BIOPALMA é atingir apenas 5% de produção integrada com a agricultura familiar, simplesmente para adquirir o Selo Combustível Social uma vez que o dendê não trouxe nenhum tipo de melhoria para o município, seja social ou infraestrutura para escoamento da safra do próprio óleo. Ainda segundo eles, dos 100.000ha de cultivo de dendê na região, há apenas 3.000ha implantados a partir da parceria entre agricultura familiar, empresa e o Estado como financiador.

Em um estudo de caso apresentado pela Revista Repórter Brasil (2013), o agricultor Raimundo Lopes dos Reis, de Concórdia/PA, após emprestar R\$ 57.500,00 do banco, mais o aporte de R\$ 8.000,00 do próprio bolso para financiar a implantação da cultura, estava satisfeito com uma renda de R\$1.800,00 por mês. Porém, ao descontar o custo das diárias do trator (R\$ 600,00), a mão de obra de fora da propriedade (R\$ 1.140,00), adicionado ao custo do adubo e agrotóxicos (R\$ 771,00), o custo de produção passa para R\$ 2.511,00, ou seja, R\$ 711,00 de prejuízo.

A comunidade Arauaí, em Moju/PA, planta Dendê em parceria com a AGROPALMA há cerca de 10 anos, com produção média de 20 t/ha ano em 10 hectares por família, mas com custo do adubo, pagamento do financiamento, gastos com manejo, mão de obra contratada ao valor médio de R\$ 30,00, cada famílias ganha em média R\$ 32,50/ha por mês (Repórter Brasil, 2013).

Temos que nos atentar para o que afirma Nahum e Malcher (2013) sobre a realidade dessas unidades familiares, assim teremos uma visão de como pensa o grande capital e os órgãos oficiais a respeito dessas unidades: não tem peso econômico, são obsoletas, irracionais economi-

camente (Repórter Brasil, 2013). O que se pode entender, numa visão rápida, é que o Estado justifica os investimentos dessa monocultura alegando fonte de uma renda viável para as comunidades, sejam elas camponesas, quilombolas, indígenas ou até mesmo em áreas de assentamento, o que não é possível observar em campo.

A comunidade “Mariquita”, localizada no município de Concórdia do Pará, cidade considerada como um dos polos do Dendê no nordeste paraense e sede da BIOPALMA, antes era vista como um povoado de médios e pequenos agricultores, que obtinha renda através de sua produção familiar diversa, principalmente com a mandioca e açaí. O fenômeno de concretização do agronegócio, onde “toda e qualquer extensão de terra é apresentada como disponível à expansão dos agronegócios” (ALMEIDA, 2010), não apresenta a menor importância para o vínculo com a terra ou laços de parentesco, de modo que as famílias são vistas como obstáculos às transações. A comunidade desapareceu em meio a tantos problemas, mas ainda encontramos no meio do dendezal o prédio Escola de Ensino Fundamental e da Igreja Católica que foram os únicos de pé, porém abandonados. Como afirma em 2008 o então presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva:

Os biocombustíveis ajudam a combater a fome, proporcionando renda que permite às populações pobres comprar alimentos.... Sua produção não ameaça a segurança alimentar, já que afeta 2% de nossas terras agrícolas... os biocombustíveis devem estar no centro de uma estratégia planetária de preservação do meio ambiente. Acordos, como o assinado entre Brasil e Estados Unidos e o que se negocia com países europeus, preveem a instalação de projetos triangulares na América Central, Caribe e África, capazes de unir a tecnologia brasileira com as condições climáticas e os solos favoráveis nessas regiões.

O então presidente sugere que o biodiesel abre novas perspectivas de desenvolvimento, sobretudo nas indústrias bioquímicas, como alternativas econômicas, sociais e tecnológicas para países economi-

camente pobres, mas ricos em sol e terras aráveis. De acordo a essas afirmações, a mensagem levada por Lula para a Conferência Mundial sobre Biocombustíveis de 2008³, é: “oferecer uma alternativa para ajudar a humanidade a prosperar como um todo, sem deixar ninguém para trás nem hipotecar o futuro”.

Porém, a recente implantação da cultura do Dendê para biodiesel no estado do Pará por empresas de médio e grande porte ocupa mais de 140.000 ha de monocultivos, com perspectiva de ampliação para 329.000 ha até 2020 (Repórter Brasil, 2013), e ainda que escravizador, a área destinada à integração com pequenos agricultores deve ficar em torno dos 5% do total, com único objetivo de obtenção do selo social.

A RESISTÊNCIA CAMPONESA E DAS POPULAÇÕES TRADICIONAIS

A resistência contra o avanço a territorialização do agronegócio no nordeste paraense mostra que a Educação do Campo, em suas múltiplas faces, assume um papel central nesse processo. Há exemplos em que isso se torna muito claro, como os centros de formação, lotes agroecológicos, associações e até mesmo a universidade.

O assentamento Luís Carlos Prestes, uma fazenda de 1.240 hectares que pertencia ao médico Dr. Maurício, e que foi arrendada para José Anísio, um grande produtor de café, era um local de articulação do latifúndio na região. Com o intuito banir o latifúndio e a “pistolagem” daquele território, os trabalhadores e suas famílias através do MST se articularam para ocupar a terra.

3 A partir do Fórum Mundial de Soberania Alimentar, em 28 de fevereiro de 2007, em Mali, na África, a Via Campesina avançou na construção de um novo conceito: não chamar mais de “biocombustíveis”, mas sim de “agro combustíveis” ou agro energia. A primeira expressão é incorreta porque seria um combustível feito com vida. Mas vida representa um conceito muito mais amplo. Agora nós temos que buscar a adotar uma forma mais correta de chamar os combustíveis energéticos feito a partir de vegetais e de produtos agrícolas.

O processo de luta nessa área teve início em 2003 com 70 famílias, mas só em 3 de janeiro de 2007 essa fazenda foi ocupada. Em dezembro de 2008 aconteceu a distribuição dos lotes mesmo antes da conclusão da topografia que estava sendo realizada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, e 47 famílias foram assentadas das quais 27 permanecem nos lotes.

O movimento aproveitou a estrutura já pronta, uma casa muito grande, no estilo mansão com vários cômodos, em destaque no centro da estrutura um ambiente estilo rústico com um bar e lareira, com janelas de vidro e esteios de árvores inteiras, onde provavelmente os fazendeiros se reuniam para atividades comemorativas, reuniões e planejamentos. As famílias decidiram que não iriam ocupar individualmente as essas dependências centrais da fazenda, sendo mantidas para atividades coletivas, onde hoje funciona o Centro de Estudo e Formação Agroecológica da Cultura Cabana (CEFAC).

O CEFAC, criado a partir das discussões do Coletivo de Resistência Camponesa (CRC), tinha como necessidade a elaboração de um projeto de formação política ideológica, e da formação técnica e política das famílias, onde os sujeitos do campo fossem os protagonistas. O objetivo principal do CEFAC é formar sujeitos do campo para o campo, entender as contradições e avanços do latifúndio na região, na perspectiva de alterações da correlação de força, consolidando a Agroecologia como matriz de produção. Já foram realizados alguns cursos como o Curso de Formação de Militantes, Agricultura com a Via Campesina, além da realização dos Estágios Interdisciplinares de Vivência (EIV).

Ezequias e Marlene, responsáveis pelo CEFAC, se encontram sozinhos, mas ainda acreditando no trabalho coletivo. Ambos retornaram aos estudos escolares, mantendo uma visão coerente da luta pela terra, que não acaba ao conquistar a terra. A conquista proporciona, sim, um novo começo, uma vez que receberam a terra totalmente degradada pelo capim ou pela falta de água, afirmando a necessidade da formação técnica e político-ideológica do Movimento. Diante disso, Ezequias ressalta: “um problema do povo aqui é o imediatismo e a falta de apego à terra”. Consideram como eixo central a Educação do

Campo, aproximando a técnica (teoria), experiências (prática) e escolarização (método).

Nessa situação, as perspectivas para o futuro é a criação de um CNPJ, principalmente para captação de recursos que viabilizem a manutenção e as atividades de formação, a consolidação da parceria com o Instituto Federal do Pará (IFPA), para avançar na formação de jovens assentados, e principalmente, a elaboração de um Projeto Político Pedagógico que oriente as ações do CEFAC.

No âmbito da educação escolar o Assentamento Luís Carlos Prestes possui uma escola que é mantida pela prefeitura, a Escola Antônio dos Santos do Carmo, sendo um anexo do município, e que recebe esse nome para homenagear um camponês assassinado em conflitos decorrentes da luta pela terra. Possui 63 alunos do pré a 5ª série diurno e 28 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) até a 4ª série no período noturno, com 04 educadores que não residem no assentamento, sendo essa condição um fator limitante para o Movimento, uma vez que esses educadores não vivenciam as práticas pedagógicas características do MST e não contribuem com o assentamento, por conta disso, ainda não existem práticas consolidadas de Agroecologia, apenas algumas iniciativas. Pouco avanço das experiências práticas, dificuldades de condução política-pedagógica, limitações devido às condições da fertilidade do solo, a produção é muito pequena, e o que as famílias produzem é insuficiente para afirmar que existe uma autonomia e soberania alimentar.

Já na Comunidade Quilombola Santo Antônio (Bujaru/PA), observou-se uma comunidade cheia de disposição, com suas crenças e tradições religiosas. O quilombo é formado por descendentes de pessoas que foram escravizadas, num território que vai passando de geração para geração, nesse caso pelos tataravôs. Conta-se que “Seu Zé Valino” era um escravo alforriado, que quando liberto por ser um dos feitores do patrão, foi embora com sua mulher e conquistou essas terras, deixando para os filhos. Em 1970 o INCRA reconheceu que eram terras devolutas do governo, liberando o título definitivo para comunidade.

Algumas famílias do território estão associadas à Associação Bujaruense de Agricultores e Agricultoras (ABAA) e vem aumentando sua

produção, principalmente com a diversificação de culturas, através dos projetos assistência técnica e extensão rural desenvolvidos pela ABAA. A Associação tem um trabalho junto às comunidades de produzir, beneficiar e de comercializar seus produtos, além de potencializar um processo de resgate cultural de sua história e seus antepassados. A grande parte dos produtos comercialização são polpa e suco de frutas da região.

Uma importante contribuição da Associação é a concepção da “Roça Inteligente”, para uma redução ou eliminação do corte e queima, tornando as áreas mais eficientes. Além da infraestrutura própria com agroindústria de polpa de fruta e mel, formação e assistência técnica e resgate cultural, a ABAA articula a comunidade com as políticas públicas, créditos e os mercados institucionais como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), atualmente comercializando 12 itens em Concórdia do Pará, e 16 itens em Bujarú.

Além dos mercados institucionais, a comunidade também acessa o Programa Minha Casa - Minha Vida, e várias famílias já vivem nas casas construídas a partir dele. Mesmo com algumas conquistas institucionais, a comunidade ainda avalia que é possível melhorar a produção através do avanço das técnicas de diversificação, e a partir do cadastramento da Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP) jurídica, para a Associação da comunidade.

As mulheres da comunidade, assim como os jovens, se organizam em grupos e depois se juntam para discutir assuntos de interesse de todos. Elas têm uma participação ativa desenvolvendo trabalhos que viabilizam a valorização da cultura e do desenvolvimento de infraestrutura dos lotes. Uma condição que merece destaque é o título coletivo da terra, através de uma razão social de Associação da comunidade. Além de viabilizar a produção e comercialização da produção, a ABAA influencia o processo da educação na comunidade. Não são a assistência técnica e a extensão rural os únicos elementos que fazem alusão à Educação do Campo.

As experiências com escolas é uma realidade no quilombo. Dentro da comunidade há uma escola de ensino fundamental da 1ª a 4ª

série (multisseriada), de 5ª a 8ª série e ensino médio são fora da comunidade, porém há um trabalho de fortalecimento identidade que não permite que a educação, a história e cultura fiquem no esquecimento. “Seu Jairo” é um agricultor familiar que não está em território quilombola, mas também é um associado da ABAA desde o início de 2005, trabalhando em conjunto com seu irmão. Iniciou o processo de preservação ambiental através da produção de mel e criação de abelhas africanizadas e nativas.

Após a introdução das colmeias, consolidou um sistema diversificado de produção, que além do mel, produz abacaxi, pimenta do reino, mandioca, açaí, cupuaçu, acácia dentre outras culturas. Cercado pelo dendê, Jairo tem uma grande preocupação na qualidade da água e a produção de mel, carro chefe da propriedade, devido ao uso de agrotóxicos na cultura do dendê. O agricultor relata que foi assediado pela BIOVALE para venda do lote ou integração, mas a partir da formação política ideológica da ABAA, hoje resiste e avança na produção diversificada.

Assim como na comunidade quilombola, a orientação de comercialização são os mercados institucionais do PAA e PNAE. A ABAA foi fundada em 1997, mas teve sua primeira reunião em meados de 2000. Após um período difícil no seu processo organizativo, hoje conta com 80 agricultores associados, e vem ocupando território oferecendo oportunidades. As linhas de desenvolvimento da Associação são a partir de três eixos de formação: (i) apicultura e meliponicultura, (ii) fruticultura e roças, do viveiro ao campo e (iii) reflorestamento com essências florestais, todas viabilizadas através de políticas públicas.

A ABAA realiza um trabalho de denúncia ao desmatamento, latifúndios, agrotóxicos, monoculturas, assoreamento dos rios pela não conservação dos solos e dos recursos naturais, e o avanço do dendê. Suas bandeiras são: organizar, produzir e alimentar, desenvolvendo modelos de sistemas agroflorestais, metodologias de trabalho em equipe e organização familiar. A acessibilidade é um ponto chave de organização entre a associação e agricultores, como o celular para a comunicação, moto/rabeta para o transporte, roçadeira para limpeza do lote. Para potencializar o processo educativo desenvolvido pela

ABAA, a Associação trabalha com ferramentas semelhantes às usadas pelos movimentos sociais do campo, como músicas, palavras e ordem e a mística.

EXPERIÊNCIAS EM AGROECOLOGIA

O Assentamento Mártires de Abril (AMA) fica no distrito de Mosqueiro/PA, que pertence ao município de Belém-PA. A terra foi ocupada em 1999, com posse da terra antes de empresários militares da empresa TABA, e quando ocupação ocorreu à empresa estava falida, usando trabalho escravo e exploração sexual infantil, segundo nos conta “Dona Téó”.

No início eram 600 famílias que sofreram 04 despejos, com 120 famílias assentadas, dessas em torno de 50% ainda permanecem aos 15 anos de luta e resistência. Além do AMA, Mosqueiro possui mais dois assentamentos, e todos eles sofrem de carência de assistência técnica, políticas públicas, contando apenas com o apoio municipal. O assentamento vem trabalhando com Sistemas Agroflorestais e cultivos permanente em apenas 4 hectares para cada família.

O Assentamento Mártires de Abril trouxe uma história de luta para essa região, principalmente após o assassinato de Mamede Gomes de Oliveira, liderança entre os camponeses, que chegou a ser preso político. Mamede desenvolveu uma iniciativa referência para a região, o Lote Agroecológico de Produção Orgânica (LAPO), que tem como principal objetivo produzir alimentos, e agora é administrado por “Dona Téó”, viúva de Mamede.

O LAPO possui aproximadamente 100 espécies de vegetais como açaí, cupuaçu, café, abacaxi, floricultura etc., e 6 tipos de animais entre os principais o aviário, abelhas e a piscicultura. A família sobrevive da renda produzida com essa diversidade, comercializando no próprio lote.

O LAPO não se apresenta apenas como um lote comum de assentados da Reforma Agrária, mas um lugar onde se procura construir conhecimento transformador para o campo e também um lugar de tro-

ca de experiências. São frequentes as visitas de diversas entidades de vários estados e países, além de outros assentados, para construir o conhecimento agroecológico na dimensão da Soberania Alimentar. A iniciativa de constituir um espaço referência em produção, em conjunto com processos educativos, seja de cunho técnico ou político-ideológico, torna o LAPO uma experiência fundamental no contexto da Educação do Campo para região. Inspirado na iniciativa do LAPO foi criado no Assentamento João Batista o Sistema Agroecológico de Produção Orgânica (SAPO), que possui como principal diferença um esforço maior no que diz respeito à formação político-ideológica em relação às técnicas de produção, que mesmo nesse caso, é possível visualizar diversas áreas de cultivos.

Essa afirmação é do próprio idealizador do SAPO, “Seu Sabá”: “Precisamos de um modelo de desenvolvimento pautado na Agroecologia, pois é impossível conviver com o agronegócio. Agroecologia não é somente um projeto verde, Agroecologia é também semear consciência”. Tanto o LAPO como o SAPO são iniciativas que tiveram origem no Coletivo de Resistência Camponesa, formado no processo de luta que deu origem ao CEFAC.

O Assentamento João Batista se constitui a partir de uma estratégia de territorialização do MST, a partir do massacre de Eldorado dos Carajás em 1996, quando o Movimento decidiu se expandir para além da região sul e sudeste do Pará, sendo o esse assentamento o primeiro da região.

Encontraram grande dificuldades na concretização de projetos que não atenderam as necessidades das famílias e nem acrescentaram no processo de resistência causando desgastes no processo de nucleação e no processo organizativo. As famílias acabaram se endividando e muitos até acabaram saindo do assentamento.

Márcio, filho de Seu Sabá, reforça a necessidade de união entre as forças campesinas. Territorialização, autonomia, revalorização da cultura pela identidade, formação de seus próprios intelectuais, novo papel das mulheres e a preocupação pela organização do trabalho e pela relação como a natureza são características ressaltadas por ele.

Nesse caso, a Educação do Campo se expressa de forma itinerante, de camponês para camponês, como ação política a partir de uma reflexão coletiva, através das principais armas dos camponeses, a foice, semente e o livro, tendo o fazer como ato político. Dessas reflexões nasce a concepção de um Sistema, e não só um Lote.

Os interlocutores acreditam na Agroecologia como um conjunto de ações políticas, para construção de um projeto emancipatório para uma nova sociedade, tendo as experiências como principal elemento para o acúmulo de forças. O SAPO se propõe a ser um espaço para além da simples visualização verde, uma ilha de sustentabilidade, tendo o fazer coletivo e o trabalho cooperativo como princípio. Além disso, apostam na educação, comunicação crítica, identidade de classe, gênero, tendo a Agroecologia como a principal tática para superação do sistema capitalista. No desenvolvimento dos processos educativos do SAPO, foram criadas algumas ferramentas políticas para potencializar a formação e organização dos camponeses.

Uma delas é o Coletivos de Voluntários de Assistência Técnica (CVAST), onde os agricultores trocam conhecimentos e realizam assistência técnica de forma gratuita aos demais assentados. Para subsidiar as áreas de cultivos, outra ferramenta foi o Banco Alternativo de Sementes Crioulas (BALSEC). Do ponto de vista da educação, foi criado o Memorial Cabanagem, uma biblioteca com uma proposta político pedagógica, e o Círculo Itinerante de Estudos, que reúne intelectuais, camponeses, operários e desempregados.

Todas essas ferramentas tem a cultura como as raízes de um povo, para o avanço ideológico político na concepção de humanidade. Além dessas iniciativas não formais de Educação do Campo desenvolvidas pelo SAPO, a luta pela escola está na ordem do dia. A escola foi construída pelos camponeses dentro do assentamento, porém, ainda sob poder municipal, que carrega a concepção de educação rural, sem identidade e mística do MST. Também há a parceria com o Instituto Federal do Pará (IFPA), de Castanhal/PA.

O IFPA está distribuído em 12 polos no estado do Pará, sendo que o *campus* de Castanhal existe há aproximadamente 93 anos co-

mo escola agrotécnica. A educação agrícola oferecida para menores “delinquentes” era apenas formação de mão de obra para trabalho em grandes fazendas ou empresas, ou seja, de maneira tecnicista. Foi na década 90 que se iniciou o Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia. Nessa nova fase, o Instituto se apresenta com uma alternativa ao modelo convencional de educação da maioria das universidades do país, mesmo com o intenso processo de disputa pelo modelo de educação e de desenvolvimento para região.

Com o objetivo de construir conhecimento problematizado através da pesquisa ação, foi criado o Núcleo de Estudos em Agroecologia (NEA), que para além das aulas, agrega estudantes, professores e pesquisadores para se aprofundarem ainda mais na práticas e metodologias propostas nos princípios da Agroecologia. Além do NEA, o *campus* possui várias Unidades de Pesquisa e Estudos em Agroecologia (UPEA), como o Sistema Agroflorestal Sucessional, roça sem queima, mandala, horta, compostagem e minhocário, suinocultura entre outras, que são conduzidos pelos próprios professores do Instituto.

Apesar do IFPA não estar dentro de um território de assentamento ou comunidade tradicional, a disputa se dá na esfera do território intelectual da matriz produtiva de desenvolvimento da agricultura, seja entre as correntes da Agroecologia, agronegócio, ou mesmo as formas convencionais herdadas da Revolução Verde, podendo caracterizar um movimento social pela Educação do Campo em luta permanente dentro das estruturas do Instituto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as experiências visitadas podem ser discutidas a partir de grande número de elementos, no âmbito do desenvolvimento da Amazônia Oriental. Porém, a partir dessas experiências, é possível afirmar que a Educação do Campo é um elemento fundamental que determina o rumo, sucesso ou fracasso das iniciativas relatadas.

Nos casos onde o agronegócio é hegemônico, seja pelo avanço dos monocultivos de grãos, dendê, ou pela integração da indústria com

os agricultores familiares, não se teve exemplos de processos educativos dentro da concepção de Educação do Campo. É certo que a Educação do Campo é determinante nos processos de resistência, porém é o elemento da cultura, construída pelas características históricas e políticas em conjunto com os processos educativos que dão identidade a cada comunidade ou assentamento.

Na região de Concórdia e Bujaru há o contraste entre a cultura do dendê, expressa em grandes monocultivos privados, o Sistema Integrado de Produção com a agricultura familiar, e as formas de resistência expresso pelos camponeses e povos tradicionais. Na perspectiva da resistência camponesa aos processos de territorialização do agronegócio, é possível caracterizar esses casos como extremamente frágeis diante do discurso hegemônico e do senso comum da sociedade capitalista, seja do ponto de vista da matriz de desenvolvimento, baseado nas perspectivas do agronegócio, seja no ponto de vista da educação, ainda na lógica da escola rural, que de certa forma incentiva o jovem a abandonar o campo em busca de uma vida melhor, abrindo mais espaço e possibilidades para expansão do agronegócio.

Nesse cenário, a Educação do Campo poderia representar uma estratégia de resistência das comunidades, a partir da escolarização das crianças, jovens e adultos, da extensão rural baseada nos princípios da Agroecologia, ou na troca informal de informações e conhecimentos tradicionais acumulados historicamente. Porém, essas iniciativas devem nascer do diálogo entre os interlocutores, que ao que parece, não demonstram interesse aparente para construir esse processo, ou devido ao profundo processo de cooptação imposto pela indústria do dendê e pelo discurso construído pela sociedade capitalista.

A pauta da Agroecologia para se consolidar como uma alternativa de produção e envolvimento do homem e da mulher com a terra tem que estar associada a uma noção de identidade com o território coletivo e cuidado com vida. A construção da identidade das experiências visitadas se dá a partir da luta pela terra. A educação como processo cultural, seria elo entre o processo de luta e o uso da terra. Há muita

teoria a respeito, mas na prática temos algumas dificuldades que parecem intransponíveis para o povo do Nordeste Paraense.

A ABAA realiza um estudo de viabilidade técnica, econômica e cultural junto aos agricultores, e partindo desse estudo é realizado um planejamento de curto, médio e longo prazo. Todas as atividades, segundo os princípios da Associação, se estruturam no tripé da sustentabilidade: economicamente viável, socialmente justo e ambientalmente correto. Apesar do discurso da Associação aparentar o velho discurso ambientalista, parece que na prática o desenvolvimento nos lotes tem dado ótimos resultados.

A extensão rural desenvolvida pela associação busca a ruptura com o pensamento neoliberal, com uma nova missão, objetivos e estratégias, que promovam novos estilos de desenvolvimento e de agricultura, que respeitem não só as condições específicas de cada agroecossistema, mas também a preservação da biodiversidade e da diversidade cultural. O que se vê nas práticas, a partir da visita nos lotes dos associados, são as atividades da perspectiva da Educação do Campo, formação e capacitação técnica como fundamentais para potencializar o processo de resistência desses povos frente ao avanço do capitalismo na agricultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. Agroestratégias e Desterritorialização: os direitos territoriais e étnicos na mira dos estrategistas dos agronegócios. In: **O Plano IIRSA na visão da Sociedade Civil Pan-Amazônica**, 2010.

CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova Extensão Rural**. RS, v.1, n. 1, p. 16-37, jan./mar. 2000.

CAPORAL, Francisco. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia: alguns conceitos e princípios**. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

DIAS, M. M. (Org.). **Abordagens Atuais sobre Extensão Rural**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2007. 46 p.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira, 7ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

SEVILLA GUZMÁN, E.; GONZÁLEZ DE MOLINA, M. Sobre la Agroecología: algunas reflexiones en torno a la agricultura familiar en España. In: GARCÍA DE LEÓN, M. A. (ed.). **El campo y la ciudad**. Madrid: MAPA, 1996.

ZIBECHI, R. **Os movimentos sociais latino-americanos: tendências e desafios**. dez. 2004. Fonte: www.campus.clacso.edu.ar

AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DO CAMPO FLORESTAN FERNANDES NO ASSENTAMENTO SANTANA – MONSENHOR TABOSA /CE

Ivanete Ferreira Fernandes¹

Ivana Leila Carvalho Fernandes²

Celecina de Maria Veras Sales³

O movimento da Educação do Campo se configura como uma luta dos movimentos sociais, sindicais e da educação popular pela superação do desafio de assegurar aos (às) camponeses (as) o direito universal à educação e na luta pela produção por alimentos limpos e acessíveis para todos os povos. Os camponeses têm lutado contra a precariedade física e pedagógica das escolas, bem como contra a política de extinção delas. Um exemplo disso ocorre no Assentamento Santana, situado no município de Monsenhor Tabosa, no Ceará, a uma distância de 380 km da cidade de Fortaleza e que possui área de 3.213,47 ha. É uma experiência que se iniciou em 1987, fruto da luta para criar condições concretas de superação da pobreza na qual viviam os trabalhadores e

-
- 1 Graduada em Pedagogia – Universidade Federal do Ceará, Especialização em Extensão Rural Agroecológica e Desenvolvimento Rural Sustentável – (UFC), Especialização em Gestão e Avaliação da Escola Pública.(UFJF) E-mail: yvonete.ferreira@gmail.com
 - 2 Graduada em Economia Doméstica (UFC), Licenciada em Pedagogia (UVA), Especialista em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo (UFC), Mestre em Avaliação de Políticas Públicas (UFC), Doutoranda em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFC). Membro da equipe gestora do Programa Residência Agrária da UFC. E-mail: ivanaleilac@yahoo.com.br
 - 3 Graduada em Serviço Social (UFMA), Mestre em Sociologia (UFC), Doutora em Educação (UFC). Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: celecinavs@gmail.com

trabalhadoras rurais. Desse modo, após a conquista da terra, os assentados conseguiram transformá-la em espaço fecundo de vida, história e realizações. Nessa perspectiva, este território germinou sonhos, lutas, convicções e, sobretudo, transformação do que antes era do patrão e agora se tornou terra de todos (as), dos oprimidos, marginalizados, sem-terra e principalmente dos sujeitos plenos de vida, de história, de conhecimentos e direitos.

Ressalta-se que diante de muitas demandas, um dos maiores anseios do assentamento correspondia ao acesso à educação, que contemplasse as perspectivas e necessidades dos sujeitos camponeses e que trilhasse caminhos para a vida no campo com dignidade.

Nesse sentido, a luta por uma nova proposta de educação para os povos camponeses se entrelaça com a luta pelo direito ao novo paradigma agrícola e agrário para o campo brasileiro. Uma proposta que exige que seja vinculada à formação humana de homens e das mulheres do campo nos diversos contextos, com enfoque na sustentabilidade do território camponês tendo em vista que essas lutas e perspectivas serviram para a elaboração de propostas, conceitos e ações práticas de uma política educacional pensada e concebida com a participação dos sujeitos do campo, especialmente das famílias assentadas.

Diante das lutas do Assentamento Santana, no ano de 2010 foi conquistada a Escola Estadual de Ensino Médio Florestan Fernandes. A escola foi construída com base nos princípios da Educação do Campo, pois nasceu de um intenso processo de lutas e mobilizações sociais dos povos camponeses por acesso a condições dignas e justas de usufruto da educação pública. Essas lutas intencionaram o reconhecimento de seus locais de referência/luta e da identidade camponesa, decorrentes principalmente da articulação do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), que tem empreendido grandes esforços na luta pelo acesso à terra e nesta a materialização efetiva dos demais direitos sociais, como trabalho, geração de renda, educação, saúde, cultura, entre outros.

A Escola Florestan Fernandes nasce da luta solidificada dos camponeses (as) em conjunto com o MST trazendo em seu bojo a construção

de um Projeto Político Pedagógico que busca articular a diversa dimensão do sujeito social, tomando o conhecimento a partir do contexto singular para o universal, em íntima relação com as lutas sociais com o vínculo do trabalho e educação, com as práticas pedagógicas, em movimento com os anseios e lutas da classe trabalhadora, para construir um processo de formação que contribua expressamente para formação de sujeitos solidariamente comprometidos com a transformação social.

A pesquisa teve como objetivo geral investigar as contribuições da Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes ao processo de transição agroecológica no Assentamento Santana – Monsenhor Tabosa/CE. Os objetivos específicos foram: analisar as possíveis relações conceituais entre Educação do Campo e Agroecologia; identificar a perspectiva agroecológica no currículo da Escola Florestan Fernandes; mapear as práticas agroecológicas existentes no Assentamento Santana e analisar as possíveis contribuições da Escola Florestan Fernandes ao Assentamento. Foram traçadas estratégias metodológicas para o alcance destes objetivos, descritas no decorrer deste trabalho.

METODOLOGIA

A metodologia escolhida para este trabalho é de cunho qualitativo, considerando uma alternativa para a compreensão dos significados que os educandos, educadores, famílias e assentados atribuem a experiência da Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes no processo de transformação de novas práticas agroecológicas no cotidiano de suas vidas. É uma técnica viável na qual se tem presente um caráter individual, mas que possui, também, uma dimensão coletiva de ser trazida à tona pela observação participante, comportando uma perspectiva que não opõe indivíduo e sociedade, subjetivo e objetivo.

Assim, a pesquisa qualitativa conforme Minayo (2006) visa à mediação entre os marcos teórico-metodológicos e a realidade empírica estudada. Desse modo, o estudo compreende que a comunidade deve participar da produção desse conhecimento e tomar “posse” dele. A mencionada pesquisa foi desenvolvida por meio de instrumentos me-

metodológicos, como destaca Triviños (1987, p. 138) “todas as técnicas e métodos de Coleta e Análise de dados exige o que não ocorre na pesquisa quantitativa: atenção especial ao informante, ao mesmo observador e às anotações de campo”.

Inicialmente, foi realizada pesquisa bibliográfica, buscando autores (as) que debatem essa temática, com o objetivo de fazer a fundamentação teórica para a sistematização e leituras documentais. Também foi desenvolvida observação livre e sistemática, por via de anotações do processo pertinente à pesquisa para consultas e complementações de informações que contribuiriam com o desenvolvimento do trabalho e seu registro fotográfico.

Levou-se em consideração as produções teóricas sobre Agroecologia e Educação do Campo, por meio de análises de materiais existentes sobre os temas e planos anuais de ensino, além de documentos produzidos pela unidade escolar, dentre eles: Projeto Político Pedagógico, Ementas Curriculares e produções referente à base diversificada do currículo e planejamento anual da Escola em estudo, dentre outros.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais e rodas de conversas através de trabalho em grupo, com anotações efetivadas em cada atividade. Foram também realizadas gravações sonoras permitidas pelos participantes, além de anotações complementares no diário de campo. A utilização de entrevistas semiestruturadas, com questões-chave pré-elaboradas – para não perder o foco da pesquisa e para articulá-las com as informações e estudos realizados anteriormente ao trabalho de campo –, permitiu a abertura para novas questões que poderiam surgir a partir das respostas das pessoas entrevistadas, conforme nos chama a atenção Triviños (1987, p. 146).

A amostra envolveu famílias assentadas, educadores (as), educandos (as), gestão escolar da Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes das turmas do 1º ano, 2º ano e 3º ano do ensino médio. Vale assinalar que a referida escola atende a educandos (as) de várias comunidades/assentamentos. Assim, para facilitar uma maior aproximação à realidade, a pesquisa contou com a participação daqueles que moram no Assentamento Santana, onde está localizada a escola: aí foram se-

lecionados (as) educandos (as) de cada turma do ensino médio. Nesse caso, foi considerado critério para esta seleção os estudantes que nasceram no assentamento, a fim de atender às especificidades da pesquisa.

Entre os educadores (as), os critérios utilizados levaram em consideração os que acompanham o desenvolvimento da comunidade desde a criação do assentamento e os que trabalham com as disciplinas da base diversificada sendo estas: Projeto Estudo e Pesquisa, Práticas Sociais Comunitárias, Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas.

Quanto à representação do núcleo gestor da escola participaram da roda de conversa o coordenador pedagógico e o diretor, pois estes atuam em todo o funcionamento da escola. Também foram selecionadas três famílias do assentamento e um representante do coletivo de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

AGROECOLOGIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Agroecologia é uma ciência dialética mais do que um conceito⁴, busca transformar a agricultura vigente, mudar a estrutura fundiária e o modelo agroquímico para outra proposta de posse da terra mais equânime e de produção de base ecológica. É premente a construção de um projeto estratégico para o campo brasileiro, a partir dos camponeses e numa direção mais racional para a produção de alimentos limpos. Os camponeses serão os sujeitos do processo. São eles quem estão dia a dia na prática de atividades do processo produtivo incorporando por novo saberes (COOPERFUMOS, 2009).

Para Carvalho (2005), os (as) camponeses (as) são sujeitos da história na afirmação e ressignificação de identidades, a partir de um conjunto de elementos que demarcam o sentimento de pertencimento

4 Conforme (GUBUR e TONÁ, 2012, p. 59) o uso do termo Agroecologia se popularizou nos anos de 1980, a partir dos trabalhos de Miguel Altieri e, posteriormente, de Stephen Gliessman, ambos pesquisadores de universidades estadunidenses e atualmente considerados os principais expoentes da “vertente americana” da Agroecologia.

dos sujeitos que nele habitam e constroem seu modo de vida a partir das relações que estabelecem com o meio natural e social. Na resistência popular das famílias camponesas, na cooperação agrícola, na integração de tecnologias que respeitem a natureza, no cuidado com as sementes, na diversificação da produção de alimentos e de um projeto de Educação do Campo vinculado a uma proposta popular, suas bandeiras de luta e sua construção.

É nesse contexto que Agroecologia se entrelaça com a Educação do Campo, porque ambas têm raízes nas lutas para construir outro projeto para o campo na defesa da Agricultura Familiar Camponesa, o que se contrapõe ao projeto neoliberal. A Agroecologia não é um projeto que se faz *por si*: é necessário aliar-se às práticas populares, à inovação tecnológica e educacional, a partir dos sonhos e das lutas dos camponeses. Como afirma Caldart et al (2002):

A Educação do Campo se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos. O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver, diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (p. 30).

Esses diferentes jeitos de olhar e refletir desempenham papel determinante na luta pelos direitos no acesso à terra agricultável, água, crédito, saúde, educação e moradia atendendo às reais necessidades dos(as) camponeses(as). A esperança dos camponeses não tem raízes nas poesias e delírio; mas sim na convicção de que o campo é um lugar de vida e, sobretudo, na luta e defesa das diversidades dos cultivos,

aumento da biodiversidade, tratamentos alternativos aos agrotóxicos, no novo modo de viver e lidar com a natureza, reprodução camponesa e na soberania dos povos e nações. Estes paradigmas concebem dois projetos para o campo brasileiro em disputa: Agroecologia e agronegócio.

O agronegócio ganha força no Brasil com a introdução do pacote da revolução verde pós-guerra, que surgiu com o pressuposto de “saciar” a fome do mundo, através do uso das sementes “melhoradas-tratadas”, agrotóxicos (fertilizantes sintéticos, inseticidas, herbicidas, fungicidas, dentre outros), mecanização pesada e irrigação, que trouxe consequências extremamente negativas, em especial para o semiárido brasileiro. Podemos citar algumas delas, tais como a perda da diversidade genética, a mudança de hábitos alimentares tradicionais, a salinização do solo e a intoxicação de agricultores(as). De acordo com Machado e Machado Filho (2014):

como um método, um processo de produção agrícola-animal e vegetal – que resgata os saberes que a “revolução verde” destruiu os escondeu, incorporando lhes os extraordinários progressos científicos e tecnológicos dos últimos 50 anos, configurando um corpo de doutrina que viabiliza a produção de alimentos e produtos limpos, sem venenos, tanto de origem vegetal como animal, e, o que é fundamental, básico, indispensável, em qualquer escala. É pois, uma tecnologia capaz de confrontar o agronegócio, em qualquer escala (p. 36).

O agronegócio tem efeitos e consequências negativas e graves, desde a introdução do pacote tecnológico gerando a aceleração da perda de diversidade genética (erosão genética) e da autonomia dos (as) agricultores (as) com relação ao tempo de plantar e do que plantar. Em face dessa realidade, os camponeses têm enfrentado o desafio de defender a soberania alimentar e sementes como patrimônio da humanidade. Em função do agronegócio, da agricultura industrial, das transnacionais, as sementes passam a ser mercadorias, a concentração da propriedade privada da terra aumenta, bem como a destruição am-

biental pelo grande consumo de agrotóxicos e desmatamento da monocultura extensiva que impôs a ideologia de mercado e do “progresso”, o que causou o êxodo rural e erosão rural e econômica e que culminou no empobrecimento dos camponeses (COOPERFUMOS, 2009).

No que tange esses princípios, é fundamental valorizar e resgatar experiências tradicionais como a guarda de sementes e a produção consorciada. Dentre essas culturas se destaca a mandioca, milho e feijão para a alimentação tradicional. Uma das características marcantes do sistema tradicional, que se perpetua até os dias atuais, é o alto índice de biodiversidade e policultivo, impulsionando um processo histórico de aprendizado entre os saberes dos ancestrais e “novos” saberes, que se mesclam e se transformam.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLAS DO CAMPO: CONTEXTO E POSSIBILIDADES

A caminhada histórica da luta pela Educação do Campo se enraíza nos anos de 1960 do século passado, quando movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a “desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso a terra, água, crédito diferenciado, saúde, educação, moradia, entre outras” (GOHN, 2005).

Neste bojo, as lutas e ações foram surgindo, novas práticas pedagógicas através da educação popular que motivou o surgimento de diferentes movimentos de educação no campo, nos diversos estados do país, mas foi na década de 1980 que estes movimentos ganharam mais força e visibilidade nas suas lutas e desafios. Deste modo, houve uma consolidação de diversos movimentos onde surgiram diversos temas inclusive as lutas urbanas por moradia.

A partir desse contexto é notório que os povos brasileiros são herdeiros e continuadores dessa luta histórica por uma educação unitária. Nesse sentido é válido salientar que compreendendo o processo de luta é possível perceber que temos educação no campo que não é do campo. Deste modo, foi diante de questões como essas que os Movimentos Sociais do Campo começaram a lutar Por Uma Educação Básica do/

no Campo. De acordo com os pesquisadores/as e lutadores/as por uma Educação no/do Campo, Por que do campo? O povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais por isso optou-se pelo termo “do campo” E, por que no campo? Por que o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive (CALDART, *apud* KOLLING et al., 2002).

Nesta trajetória, os movimentos sociais também tem denunciado a grave situação do povo brasileiro que vive no e do campo, e as consequências sociais e humanas de um modelo de desenvolvimento baseado na exclusão e na miséria da maioria. Diante de tantas lutas sociais por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população, algumas conquistas começaram a se materializar. Uma das maiores conquistas dos trabalhadores foi a articulação pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002. O acesso às escolas no campo não é suficiente para libertar milhões de pessoas do condicionamento de povos ignorantes. O que se pretende é ajudar a “construir escolas do campo, ou seja, escolas com um Projeto Político Pedagógico vinculado às causas, aos desafios aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (ARROYO, MOLINA E CALDART, 2004). A decisão por uma Educação do Campo é porque:

estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (p. 27)⁵.

A Educação do Campo advém da cultura dos camponeses da sua relação dialógica e suas lutas de resistência, pois estes possuem conhe-

5 *Ibidem*.

cimento e não podem ser negados no contexto escolar, pois são sujeitos de sua própria existência. Em contrapartida não buscam reproduzir modelos de escolas importados que não levam em conta as particularidades dos sujeitos camponeses e camuflam a realidade e não contribuem para construções de ações políticas e culturais que interfiram diretamente na política agrícola do país provocando mudanças profundas no modelo econômico nacional. Conforme CALDART (2002),

A Educação do Campo é intencionalidade de educar e re-educar o povo que vive no campo na sabedoria de se ver como “guardião da terra”, e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. Aprender a cuidar da terra e aprender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação (p. 33).

Para esses o campo é lugar de vida, onde as pessoas podem cuidar da terra, morar estudar ter uma educação de qualidade, e trabalhar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. É um espaço de resgate que possibilita a construção de uma identidade com o campo ou com a roça compreendida como um território de vida digna e trabalho, que se contraponha aos interesses das camadas dos ricos, sofisticados e influentes dos Brasil, ou seja, elite brasileira⁶.

Do contrário, a ideia que predominou no Brasil e que permanece até os dias atuais, é que o futuro dos jovens era a cidade por conta da industrialização. Esta ideia estava presente na vida das pessoas, desde a infância as pessoas vêm criando expectativas no progresso e desenvolvimento das cidades. Nesse contexto, o campo ao longo do século XX foi penalizado como lugar de atraso, de povos ignorantes sem capacidade e sem inteligência. No entanto, esses povos vêm resistindo com as suas “particularidades e especificidades” diante de tantos desafios.

6 *Ibidem.*

Desse modo, a educação defendida pelos camponeses tem o desafio de tentar superar a dicotomia entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural (ARROYO e FERNANDES, 1998).

A luta dos Movimentos Sociais com seus diferentes sujeitos (agricultores familiares, quilombolas, povos indígenas, pescadores, ribeirinhos, posseiros e Sem Terras) é ancorada em um projeto de sociedade justo, democrático e igualitário, que valorize a vida do campo respeitando a resiliência do ecossistema, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio e que garanta a realização de uma ampla e massiva Reforma Agrária, respeitando a diversidade dos sujeitos que fazem história, e tem diferenças. Essas lutas se configuram numa educação que busca fortalecer uma agricultura que valorize e transforme a agricultura familiar camponesa interagindo na construção social de outro projeto de “outro campo” possível, sendo este o sonho dos camponeses e camponesas.

PROPOSTA CURRICULAR DA ESCOLA E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE TRANSIÇÃO AGROECOLÓGICA NO ASSENTAMENTO SANTANA

A proposta política pedagógica da Escola Florestan Fernandes foi construída a partir das reais necessidades das famílias assentadas, tendo o trabalho como princípio educativo. As práticas pedagógicas vêm ousando acompanhar os anseios e lutas da classe trabalhadora para construir um processo de formação que contribua principalmente para emancipação humana, desvelando processos de exploração, tendo como foco a intervenção na realidade.

Ao analisar o currículo escolar é explícito quais sujeitos a proposta da escola quer formar. Percebe-se que a intencionalidade e os esforços se voltam para os aprendizados formativos e conhecimentos adquiridos pelos educandos, principalmente no processo simultâneo da transformação individual e na autotransformação humana. O desafio é conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou

seja, uma formação para enfrentar as lutas do dia a dia em defesa da resistência camponesa e somar com as experiências de Agroecologia por esse Brasil à fora impulsionando um novo projeto para o campo.

Há uma íntima relação entre a proposta de Educação do Campo e Agroecologia presentes no currículo da Escola. Tendo em vista a discussão acerca do comprometimento social com a proposta pedagógica que retroalimenta a importância de uma pedagogia formadora de sujeitos construtores do futuro, ressalta a necessidade de assegurar mecanismos que permitam a articulação da escola com a manifestação de mobilização e autoconsciência com um possível processo de transição agroecológica, garantindo que a experiência de luta dos educandos e de suas famílias seja incluída como conteúdo de estudo e destacando a importância de promover a organização coletiva de forma solidária e nos termos do cooperativismo.

Partindo do pressuposto que é possível e urgente a autoconsciência dos educandos, consta na matriz curricular da escola o inventário da realidade, na qual é vinculado o trabalho pedagógico com os conhecimentos de cada componente curricular, agrupados por áreas (linguagens e códigos, ciências da natureza, matemática, ciências humanas e sociais, ciências agrárias), como parte da educação básica na perspectiva integral e unitária. Nesta proposta, o trabalho é um princípio educativo centrado na educação tecnológica, com ênfase nas tecnologias de convivência com o semiárido. Neste aspecto, a pesquisa como estratégia pedagógica é fundamental para a integração curricular na relação entre teoria e prática.

O tempo integral proposto no cerne do currículo da Escola acontece duas vezes semanalmente, por série e turma, direcionado aos educandos do Ensino Médio Regular, exceto a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) Médio, que não participa do tempo integral. A rotina estabelecida na escola é uma construção diária e coletiva dos sujeitos que participam do processo educativo. As atividades realizadas processualmente atendem a questões e contextos sinalizados nos tempos educativos da proposta política e pedagógica da escola, como: tempo lazer, tempo trabalho, tempo pesquisa, tempo estudo, organi-

dade, mística, entre outros. Desta maneira geram-se relações orgânicas de sustentação de uma proposta erguida por assentados, assentadas, educadores, educadoras, educandos e educandas da Reforma Agrária. Para o engenheiro agrônomo da escola “o principal entrave na nossa escola é a escassez de água para produção, o assentamento onde fica situado a escola chegou à iminência de um colapso”, mas conseguiram uma máquina para reativar um poço para abastecimento da comunidade. A escola possui um poço que está com o nível baixo (causando problemas na bomba frequentemente) e cuja qualidade da água não é indicada para irrigação devido ao alto índice de salinidade.

Trata-se, portanto, de um contexto privilegiado para as proposições de pesquisas para desenvolver técnicas de convivência com o semiárido, pesquisas e experimentos utilizando as vivências e dificuldades enfrentadas pelos sujeitos, como por exemplo o uso de água salina na agricultura, reuso de água, estocagem de alimentos e captação de água da chuva. Há também ações e intencionalidades de práticas pedagógicas que valorizam a igualdade de gênero e a reprodução do assentamento.

Nas rodas de conversas com os educadores, eles destacaram que todos(as) os(as) educandos(as) são envolvidos nas atividades durante a permanência na escola. Além disso, participam de atividades que ultrapassam os “muros” da instituição. Segundo relatos dos educadores, a princípio foi encontrada resistência de pais e educandos que não concordavam com as práticas do dia a dia da escola. As orientações da escola eram que todos (as) deveriam realizar tarefas fora da sala de aula, a exemplo: limpeza do refeitório, lavagem da louça, atividades práticas no campo experimental e participassem de todos os tempos educativos proporcionados pela escola. E caso não cumprissem, assumiriam as penalidades que eles mesmos ajudaram a construir.

Alguns registros da escola apontam que pais propuseram que as atividades ligadas à roça fossem realizadas pelos homens, caberia às meninas as observações do trabalho realizado por eles. Ainda nesse contexto alguns estudantes resistiram inicialmente às atividades ligadas ao trabalho doméstico. Essa situação é um exemplo do pensamen-

to rotineiro construído historicamente, o que é “coisa” de homem e de mulher. Para Arroyo, Molina e Caldart (2004):

Não se pode impor a uma pessoa a consciência da necessidade de aprender, embora se possa pressionar as circunstâncias capazes de gerá-la. Um dos grandes desafios do coletivo dos educadores é organizar ambiente educativo de modo que o coletivo seja pressionado a querer se educar, para que então o próprio coletivo seja a pressão positiva e educativa sobre cada pessoa (p. 128).

Com o tempo, foram sugeridos diálogos e ações que refletiam sobre a realidade, posturas, comportamentos, jeitos e pensamentos dos sujeitos envolvidos no processo educativo. De maneira dialógica foram realizadas reuniões com os pais para discutir sobre as atividades do dia a dia e relações de gênero. Segundo os relatos do Educador 02 foi uma abordagem um pouco difícil, porque implicava refletir sobre relações que são consideradas naturais há muito tempo, já que envolve a divisão de papéis entre homens e mulheres. Com pulso firme, o coletivo de educadores e gestão discutiu com os pais a importância dos meninos e meninas desenvolverem as mesmas atividades, no sentido de construir e renovar outros valores que almejem a recriação de práticas de intercâmbios com a natureza e a reprodução dos(as) camponeses(as). Assim os pais compreenderam a intencionalidade da Escola e concordaram com a proposta.

No que diz respeito ao processo orgânico, os educadores organizaram educandos(as) em Núcleos de Base onde as tarefas são realizadas, considerando as relações de gênero. Para isso foi necessário que eles vivenciassem e participassem dessa experiência também na prática. A intencionalidade é educá-los(as) coletivamente na tentativa de quebrar o que sustenta as diferenças que se manifestam nos papéis sociais, na divisão do trabalho.

Para que a proposta pedagógica da escola fortaleça a Educação do Campo como mediadora da identidade camponesa é preciso que

os educadores, educandos e famílias procurem cada vez mais participar da vida da escola desde a construção, ao processo de execução do Projeto Político Pedagógico, fortalecendo o vínculo com o trabalho e a terra, possibilitando condições de acompanhar os educandos nas atividades propostas e consolidando a Educação do Campo como um dos instrumentos para o fortalecimento e consolidação da Reforma Agrária no Brasil (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2004).

É relevante também a intencionalidade dos (as) educadores (as) de fazer com que os (as) educandos (as) desenvolvam a capacidade de interpretar e buscar conhecimentos para transformar a dura realidade que estão vivendo há mais de cinco anos com a escassez de água, enfrentando os desafios da convivência com o semiárido. A proposta da escola não descola da luta pela sobrevivência e existência dos camponeses. Assim, há uma preocupação constante da escola em relação a esse desafio. A fala de um dos sujeitos inseridos nesse processo revela um pensamento coletivo:

Estamos construindo e trabalhando na escola algumas técnicas produtivas adequadas para a nossa região. Devido à seca, estamos enfrentando vários problemas em relação à água mas, estamos usando a nossa criatividade para manter as unidades produtivas na escola e em nossas casas (Educadora 04).

As atividades que estão sendo desenvolvidas e projetadas no campo experimental são: área de recuperação de solo; cordões de pedra; terraço, raleamento; rebaixamento e enriquecimento da caatinga; capineiro; banco de proteína; fruticultura; palma forrageira; cisternas; mandala; reflorestamento, biodigestor e reúso de águas cinzas. A escola já iniciou sua implementação no contexto da escassez de água. Compreende-se que é um desafio para a Escola desenvolver pesquisas e construir conhecimentos importantes para melhoria da qualidade de vida da população do assentamento e consequentemente do campo.

PRÁTICAS EDUCATIVAS: AS EXPERIÊNCIAS ORGANIZATIVAS E PRODUTIVAS DO ASSENTAMENTO SANTANA.

É interessante uma maior compreensão do contexto deste Assentamento⁷, para que haja uma leitura de todo processo histórico, para se aproximar o máximo possível ao foco da pesquisa. Nesse trabalho é relevante relatar a história de um povo, de lutas e ousadias, bem como entender o contexto destes sujeitos para dar luz a esta pesquisa, ou seja, mostrar suas experiências de semear sonhos e sementes na terra retroalimentando a resistência camponesa. O termo camponês foi adotado nessa pesquisa com vistas ao modo de vida dos assentados.

De acordo com o Carvalho (2005) essas famílias possuem acesso à terra, raízes e laços de solidariedade, se organizam em seus espaços e defendem seu território a partir do modo de vida camponês. Nesse sentido, os depoimentos das famílias assentadas apontaram que desde o início do assentamento os sonhos, as lutas em defesa da terra como patrimônio de todos, vivência em comunidades, formas de lidar e cuidar da terra, laços de solidariedade marcaram as relações de sociabilidade. Ressalta-se que o Assentamento Santana⁸ tem trinta e um (31) anos de história, fruto de muita luta dos trabalhadores e trabalhadores(as) assentados(as). Atualmente é composto por

7 A luta pela libertação da terra na nossa região iniciou-se na conjuntura dos anos 1970 e início dos anos 80, da qual posteriormente nasceria o primeiro assentamento de regime e posse coletiva no Estado do Ceará.

8 O assentamento é organizado por setores de comercialização, transporte, agricultura, pecuária, infraestrutura, agroindústria que representa apicultura, desenvolvimento social que representa educação, saúde e comunicação e cultura. Assim se vive um dos grandes frutos do trabalho coletivo que envolve as pessoas e as forma para entenderem melhor todos os aspectos das suas vidas, porque o trabalho e os modos de produção praticados determinam as relações sociais e a capacidade de organização dos trabalhadores e trabalhadoras. As famílias assentadas da comunidade de Santana residem em casa de alvenaria com área de 77m², com banheiros e caixas d' água de 3000 litros, dispondo de energia elétrica e quintal de 15x80m². Das noventa e sete (97) famílias residentes no Assentamento, oitenta e sete (87) possuem cisterna de placa com a capacidade de 10.000 litros d'água e vinte e duas (22) das famílias, também já possuem as cisternas de enxurradas com a capacidade de 18.000 litros d'água.

90 famílias, com uma população de 400 pessoas que vivem coletivamente na terra e adotam um sistema misto de produção.

A partir das entrevistas realizadas foi possível perceber que as famílias do Assentamento Santana, em sua maioria, estão preocupadas com a questão ambiental. Ao longo dos anos estas vêm procurando desenvolver alternativas sustentáveis com o intuito de ampliar as possibilidades de construir uma sustentabilidade socioambiental. Em relação à flora e a fauna, existe uma “consciência” herdada ao longo das gerações, ou seja, há uma preocupação das famílias com a preservação de determinadas espécies, como: aroeira, catingueira, pau branco etc. Essas referidas plantas atualmente estão em fase de extinção na comunidade. Segundo os assentados, na fauna predominante do Assentamento Santana destaca-se: o peba, o tatu, o tejo, o mambira, a jirita, o veado, o casaco, o guaxinim, o papagaio e o periquito, Destaca-se que esses animais silvestres atualmente também estão em fase de extinção na comunidade.

O assentamento está localizado nos sertões dos Inhamuns, desse modo enfrenta os desafios de conviver com semiárido pela dinâmica climática da região. As famílias assentadas optaram pelo estilo de agricultura e vivência com maiores níveis de sustentabilidade a exemplo de regime de posse e uso coletivo da terra, o não uso de agrotóxicos, policultivos, curvas de nível, sistema silvipastoril, trabalho em cooperação, adubos orgânicos, trocas de sementes crioulas, defensivos naturais dentre outros.

A partir de alguns depoimentos as famílias destacaram que desde o início do Assentamento seguiam as experiências dos ancestrais a exemplo, o uso do pilão, policultivos, quintais produtivos, estocagem de forragem e guarda da água em cisternas: “Água é a primeira safra do ano, no sertão” (Assentado 02).

Ressalta uma das agricultoras mais experientes do assentamento, com um olhar preocupado e triste: “ao longo dos anos essas práticas vem se perdendo, precisa ser ensinado e cultivado essas práticas nas crianças, jovens e futuras gerações”. De fato é necessário trilhar caminhos e estratégias que possam motivar os educando(as), ou seja, jovens

do campo, a dar continuidade à organização coletiva, cooperação, economia solidária, convivência com o semiárido e a resistência cultural que atualmente é uma luta e cobrança das famílias assentadas.

Em entrevista ao um assentado referente às experiências e as práticas sustentáveis adotadas pelas famílias são: os quintais produtivos, que maximizam a fertilidade do solo, garantem a produção de alimentos saudáveis contribuem no reaproveitamento da água, pois como afirmou um assentado: “nas primeiras chuvas sempre planto um roçado no quintal, a área ao redor da casa é um espaço produtivo um verdadeiro campo germinador” (Assentado 01). Esta corresponde a uma prática viável porque reaproveita a água, restos de alimentos e cultura entre outros insumos encontrados na propriedade.

As mulheres relataram em uma oficina temática que é “mais fácil cuidar é importante porque gera reciprocidade, geração de renda e mais saúde”. A partir das vivências e experiências das famílias o quintal produtivo facilita a visualização do ponto da colheita e garante o controle da origem do alimento desde a produção ao consumo. “É uma ação simples, mas muito significativa porque representa qualidade de vida, segurança alimentar das famílias” e o trabalho familiar.

Um dos principais impasses que o assentamento vem enfrentando hoje é a desertificação e erosão do solo, já que é uma região suscetível à desertificação e uma parte do bioma caatinga já se encontra em processo avançado de devastação e degradação. Algumas práticas das famílias vêm contribuindo para essa situação, práticas conservadoras como, por exemplo: desmatamento, utilização de tratores, queimadas e manejo inadequado da caatinga para fins pastoris. O nível de organização coletiva do Assentamento é fator importante para reverter esse quadro, a partir da adoção de práticas de conservação da água e do solo, centradas nos princípios da Agroecologia e na abordagem de convivência com o semiárido. Além da adoção de práticas de recomposição florestal e manejo sustentável da caatinga, primando por sistemas produtivos SAF's, também é necessário diminuir a criação de bovinocultura e priorizando a *caprinovinocultura*, a qual é uma saída viável para enfrentar alguns desses entraves.

A partir de alguns depoimentos, Santana reduziu ultimamente o trabalho nas atividades agrícolas, isso tem se constituindo numa preocupação dos assentados. Até 2006, a produção agrícola era para a produção de gêneros para consumo familiar e comercialização envolvendo principalmente nas atividades agrícolas o trabalho familiar. De acordo com uma pesquisa realizada no Assentamento Santana:

As entrevistas com os grupos de quarenta (40) famílias de Santana (assentados aposentados e agregados) confirmaram [...] [que a] força de trabalho familiar era a base da sustentação da produção de grande maioria (cerca de 73%) dos entrevistados, inclusive contando com o trabalho da mulher e filhos, nos períodos de intensificação dos trabalhos (ARAÚJO 2006, p.166).

Hoje no assentamento esse processo tem se modificado, tendo em vista que um assentado entrevistado explicita está problemática nos seguintes termos: “o assentamento daqui a 20 anos, se não tiver uma estratégia, espaço para trabalhar a consciência dos filhos e netos dos assentados, se tornará no distrito cada um por si” (Assentado 04).

De qualquer modo, o que se entrevê pelos depoimentos citados dos educandos(as) sobre o que pensam da vida no assentamento? Levando-se em consideração os dados expostos, conforme uma filha de assentado:

Amo morar no assentamento, a vida aqui às vezes se torna difícil por causa das dificuldades por conta da seca e falta de trabalho, mas acredito que com tudo isso o campo ainda é o melhor lugar para viver. É essa esperança que nos mobiliza a lutar (Entrevistado 03).

Enxerga-se a partir dessa reflexão que a escola é um espaço privilegiado para promover ações e atividades para que os educandos (as) as se interessem e percebam que o campo e o semiárido brasileiro são

espaços dignos, saudáveis e principalmente viáveis. Além de ser um lugar para discutir sobre a unidade de produção camponesa, processos produtivos, diversificação da produção, redução da dependência de insumos externos, respeito ao meio ambiente e suas características na perspectiva de se preocupar com as próximas gerações e continuidade da diversificação do trabalho na agricultura.

ESCOLA: OS DESAFIOS ENFRENTADOS E CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO AGROECOLÓGICA

Aproximando-se do ponto de vista dos assentados (as), educadores(as), educandos (as) e gestão escolar no desejo e na luta para materializar a proposta pedagógica da Escola Florestan Fernandes, percebeu-se que há vários desafios postos para esses sujeitos. No entanto, algumas ações vêm aproximando a escola e a comunidade através do diálogo com os saberes, valores, crenças e experiência dos sujeitos, tornando complexas algumas ações pedagógicas que desafiam esses sujeitos cotidianamente. A escola, mesmo enfrentando algumas dificuldades, tem tentado integrar tempos e espaços de vivência escolar e vivência comunitária.

Algumas ações têm apontado para o fortalecimento da luta dos povos camponeses na tentativa de refletir e traçar estratégias para viver no campo com vida digna. Há três anos a escola vem organizando seminários de Agroecologia e Convivência com o Semiárido. De acordo com uma educadora entrevistada: “a intenção é apresentar e discutir experiência de convivência com semiárido para trilhar novos caminhos e avançar em novas descobertas, construção e implementação de tecnologias sociais adaptadas ao semiárido”. Além disso, tem primado por intercâmbios e a integração de saberes com outras experiências, aulas de campo, pesquisas e feiras de trocas solidárias.

Cabe destacar aqui alguns dos projetos desenvolvidos pela Escola Florestan Fernandes:

PROJETO SACOLA RETORNÁVEL

É um projeto de caráter social com foco na sustentabilidade do meio ambiente, visando criar um exemplo de ambiente saudável e embelezado para a interação entre as famílias assentadas e a natureza. O projeto foi desenvolvido pela bodega comunitária do Assentamento Santana, em parceria com a Escola Estadual Florestan Fernandes. O Assentamento Santana vinha sendo afetado pela poluição ambiental tendo como fator principal o uso excessivo de sacolas plásticas jogadas nas ruas do assentamento. Nesse sentido, eclodiu a ideia de criar e impulsionar ações que viessem contribuir com a sensibilização das famílias para a redução do consumo de sacolas plásticas e adoção do uso de sacolas retornáveis.

FREIRA CIRCULAR DA AGRICULTURA FAMILIAR

O Projeto **Feira Circular** da Agricultura Familiar do município de Monsenhor Tabosa se constitui numa estratégia idealizada pela Coopágua, pela Escola Florestan Fernandes e pela Associação Arte e Vida Camponesa. Para essas organizações, a Feira é um espaço que culmina no instrumento de mobilização e articulação para avançar na segurança alimentar das famílias. De acordo com um representante da Coopertiva, “a Feira acontece desde 2012 e tem proporcionado espaço de comercialização, formação, articulação e divulgação das experiências de produção dos 12 assentamentos e comunidades de Monsenhor Tabosa”. Essa proposta de Feira Circular partiu da necessidade de mobilizar, articular e fortalecer as iniciativas e experiências de produção e comercialização da região próxima ao Assentamento Santana. É válido assinalar que faz dois anos que acontece no Assentamento Santana e a ideia é que circule em todos os 12 assentamentos que fazem parte desse município.

PROJETO JOVEM DO CAMPO – PJC

O Projeto Jovem do Campo é uma atividade de pesquisa vinculada ao componente curricular Projetos, Estudos e Pesquisas. Enquanto processo de produção e socialização do conhecimento e com o intuito de possibilitar que os educandos se apropriem dos fundamentos e métodos de iniciação científica, a partir da investigação de problemáticas vivenciadas no cotidiano e articulando teoria e prática, visa ao desenvolvimento de técnicas para melhorar a convivência com o semiárido e a vida no campo e também da formulação de estratégia e intervenção no contexto e dinâmica social. Em entrevista, uma educanda assinala que “os conhecimentos apreendidos na escola tanto contribuem na minha formação pessoal, como no processo produtivo e alimentar da minha família”. É clara a intencionalidade da estudante que a escolha do Trabalho de Conclusão do Curso do Projeto Jovem do Campo (PJC) seja sobre a produção de hortaliças para o consumo familiar.

CAMPANHA EM DEFESA DAS SEMENTES CRIOULAS

A escola tem promovido também campanha em defesa da fauna e da flora local e das sementes crioulas e nativas. Essa ação culminou em coleta e armazenamento de sementes se constituindo na Casa de Sementes Chico Mendes que funcionará como um sistema volante para cuidar e multiplicar sementes (Educando, 01). A Casa de Sementes é um espaço de resistência e luta dos educandos, educadores e assentados da Reforma Agrária que participam e se fazem no processo político e pedagógico da Escola do Campo Florestan Fernandes. Esse espaço reúne diversos tipos de sementes crioulas, coletadas numa campanha de preservação e resgate das sementes nativas, que sustentam e alimentam a biodiversidade, no que tange o equilíbrio ambiental.

Considera-se que não existe luta soberania alimentar se não forem preservadas as sementes. É neste espaço de contraposição e resistência que a Escola do Campo Florestan Fernandes se põe na direção e construção de novas alternativas e possibilidades de preservação da história, assim como sementes e animais crioulos/as que refazem e consti-

tuem a luta social dos homens e mulheres, que buscam cotidianamente construir um espaço digno, justo e sustentável no território camponês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa proporcionou reflexões junto à Escola do Campo de Ensino Médio Florestan Fernandes e foi possível perceber que ela tem avançado nas contribuições direcionadas ao Assentamento Santana, principalmente nos seguintes aspectos: ambiental, cultural, social, educacional e tecnológico.

O assentamento tem sido, ao longo dos anos, uma expressão que imprime a vida, portanto, se constitui num espaço social e no instrumento que fortalece a possibilidade permanente de transformação de si e do outro. Na forma de organização do Santana, com base na coletividade (terra e produção)⁹ os assentados assumiram o controle de intercâmbio com a natureza e tiveram e continuam tendo a possibilidade de lutar, tentar construir e defender o modelo de produção com a sinergia do que produzir, de como produzir, e para que produzir tendo como matriz de produção a Agroecologia. Foi possível perceber que há certo desejo de mudança por parte dos assentados, que eles demonstram capacidade criativa e sabedoria, mas que isso não se vê concretizado de forma expressiva nas ações práticas – eles precisam elevar o nível de consciência, base de construção de um novo amanhã.

Assim, a investigação possibilitou visualizar diversas ações e práticas sociais que caminham para um processo de transição compreendido como lento e complexo. O modo de vida dos assentados desde o

9 A produção coletiva passou a assumir uma posição secundária (ocupando apenas meio dia por semana, em contraste com os cinco dias estipulados no início do Assentamento) de garantia da manutenção da estrutura da Cooperativa, de manutenção da Bodega coletiva, e de conservação e ampliação do patrimônio coletivo. A produção individual deixou de ser secundária e tornou-se a atividade central da vida do assentamento, responsável pela reprodução material dos assentados e de suas famílias, criando a possibilidade objetiva da acumulação privada do excedente (ARAÚJO, 2006, p. 2001).

início do assentamento corresponde ao uso da terra de forma coletiva e a produção é mista. Mantêm raízes e laços de solidariedade, sonhos, as lutas em defesa da terra como patrimônio de todos, vivência em comunidades. As formas de lidar e cuidar da terra vêm marcando as relações de sociabilidade no assentamento.

As famílias do assentamento optaram pelo estilo de agricultura e vivência com maiores níveis de sustentabilidade, a exemplo: uso de policultivos, quintais produtivos, estocagem de forragem para os animais, estocagem de alimentos para humanos dentre outros. Uma das atividades preconizadas por uma boa parte das famílias corresponde à diversificação da produção, utilização de insumos encontrados na propriedade e armazenamento de sementes “nativas” e/ou adaptadas e uma gama de conhecimentos históricos acumulados.

Nesse sentindo, a experiência de coletivo foi e continua sendo o alicerce das relações com terra e com a vida no Santana. Compreendeu-se que a escola tem possibilidade de avançar na intencionalidade de suas ações e ultrapassar os “muros” da instituição proporcionando reflexões aos assentados (as) no sentido de reencontrarem sua história.

Dessa forma, torna-se necessário envolver e provocar na juventude a necessidade de estabelecer vínculos mais sólidos com o processo sócio-histórico do Assentamento Santana por que são eles que vão continuar essa história a produção da vida, da cultura e da felicidade. Em suma, a luta por escola nunca se descolou da luta pela resistência e sobrevivência das famílias assentadas. Nesta direção e dimensão é possível perceber que as famílias vêm resistindo e retroalimentando as convicções e posições da luta na trincheira da valorização e resistências dos processos coletivamente e socialmente construídos. Essa atitude intenciona a defesa de uma matriz tecnológica com base na Agroecologia que está intrinsecamente relacionada aos objetivos da Educação do Campo da Escola Florestan Fernandes. É impossível dissociar a proposta de Educação do Campo da Agroecologia. A Educação do Campo vem assumindo o compromisso de cumprir o papel de contribuir com a mistura do conhecimento científico e práticas sociais, fortalecendo a vontade de mudança dos sujeitos na trajetória da transição agroecológica.

A Escola Florestan Fernandes é uma experiência viva que vem apresentando a preocupação de vincular o trabalho, educação e realidade ligada aos seus princípios educativos. As ações e proposta da Escola reforçam a sua finalidade enquanto espaço de formação humana e transformação. Os conhecimentos dos sujeitos que ali vivem representam grandes riquezas e as pessoas são percebidas como sujeitos sócios históricos. Então, a pesquisa revelou que a escola pondera o processo de ensino-aprendizagem a partir do diálogo entre os saberes dos ancestrais e o científico. Dessa forma, a apreensão dos conhecimentos é construída coletivamente a partir do movimento da realidade e das contradições vivenciadas pelos sujeitos, embora precise envolver mais os protagonistas da mudança.

Refletir sobre os passos dados pela Escola não é uma tarefa muito simples pela complexidade dos sujeitos envolvidos, que advém do Assentamento Santana e diversos assentamentos e comunidades tradicionais indígenas da região. A diversidade dos sujeitos exige e desafia a enfrentar essa situação em diálogo com os saberes, valores, crenças, novo jeito de lidar com a terra e com a vida, além de valorizar as experiências dos sujeitos. E esses jovens precisam se sentir sujeitos e não apenas “objetos” das intenções educativas e ações que vem sendo construídas e materializadas no cotidiano da Escola Florestan Fernandes. Enxerga-se que os educandos querem se envolver mais nos processos de tomada de decisões da escola.

Em face das atividades desenvolvidas na escola, percebeu-se que é preciso aumentar a teia de compromisso, determinação e convicção com a democratização das decisões, transformação da Escola com o processo de transição agroecológica e conseqüentemente com a construção de alternativas que sustentem e reunifiquem a terra, água e homens e mulheres convictos dos princípios e desafios a serem enfrentados cotidianamente.

Tendo em vista aos aspectos observados, mudar consciência e comportamento nunca foi uma tarefa fácil nem para família nem para a instituição, mas isso está acontecendo na escola. Jovens que agora estão cuidando melhor de suas coisas e do ambiente onde vivem, compartilhan-

do o trabalho no campo experimental, trabalho doméstico (limpeza do refeitório e lavagem e secagem dos pratos, copos e talheres) que dialogam mais com suas famílias, que estão assumindo maiores responsabilidades em casa e na escola e vêm participando mais da vida do assentamento.

Em virtude do que foi mencionado, uma parte desses jovens vem conseguindo administrar as dificuldades de relacionamento e vivência no coletivo e eles estão estabelecendo uma melhor convivência em grupo. Também estão sendo estimulados a buscarem as raízes históricas das famílias, valorização da identidade camponesa e resgatarem o milagre da resistência e da unidade capaz de enfrentarem não só o latifúndio, mas o agronegócio, os transgênicos e todas as formas de preconceitos e ensaiar novas formas de vida e cuidar da terra da água e sementes e na convivência com o semiárido.

Dois desafios se apresentam nesse movimento: o primeiro desafio é a maior mobilização e vínculo com a comunidade, ou seja, a participação das famílias na escola. Não se pode fazer Educação do Campo e Agroecologia sem participação massiva e convicções das ideias e ideais dos sujeitos inseridos no processo. O outro é buscar e construir unidade com outras escolas do campo de nível fundamental e médio para fortalecer as experiências que deem conta de colaborar com uma proposta para “outro campo” possível e, sobretudo, necessário.

Uma tarefa que a escola vem assumindo é inserir educadores, jovens, famílias no movimento da resistência camponesa e na busca por autonomia para produzir o suficiente para não ficar a mercê das políticas públicas e ter a Agroecologia como matriz de produção. Assim, a escola vem tentando avançar na apropriação de conhecimento científico que possibilite desenvolver um processo de reflexão crítica que dialogue com a realidade, no que diz respeito à escassez de água, erosão do solo, genética, cultural e com o processo de construção do novo homem, nova mulher e do novo campo. Esse diálogo permanente possibilitará a apropriação o desvelamento da realidade do educando por meio de um diagnóstico e das várias possibilidades, problemas e resoluções com intervenção da realidade fortalecendo o vínculo da construção da escola com reprodução do Assentamento Santana.

Acredita-se que a possibilidade da transição agroecológica posta em Santana mesmo com todos os limites e contradições que esse processo traz, representa uma tentativa criativa de resgatar e renovar as relações com a natureza. As atividades que vêm sendo desenvolvidas e projetadas no campo experimental são: área de recuperação de solo, cordões de pedra terraço, raleamento, rebaixamento e enriquecimento da caatinga, capineiro, banco de proteína, fruticultura, palma forrageira, reuso das águas cinza, cisternas, mandala, reflorestamento, biodigestor, criação de animais de pequeno porte como criação de caprinocultura, ovinocultura e introdução de sistema agrossilvopastoril. Assim, são fundamentais o fortalecimento dos saberes tradicionais e o aprendizado cumulativo das práticas agroecológicas.

Sabe-se que essa experiência vem se constituindo no espaço fundamental para a transformação de consciência das famílias assentadas por que os agricultores precisam de atitudes e exemplos que demonstram segurança concretizada na prática. Nesse sentido compreendeu-se que eles temem a mudança, pois ainda não estão seguros de como trabalhar a Agroecologia, além do desafio e de acessar e conhecer tecnologias adaptadas ao sistema produtivo familiar com base ecológica. Percebe-se que o Assentamento Santana apresenta condições favoráveis para o processo de transição agroecológica tendo em vista o rico tecido social que confirma o potencial significativo de transformação da natureza do assentamento e as contribuições direcionadas da escola ao processo consciente de transição. Ficou claro que carece de articulação com projetos, programas e ações capazes de animar e fortalecer o processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTIERI, Miguel **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

AMARAL, Ana Paula do. Educação do Campo, Agroecologia e Soberania Alimentar: O processo de transição agroecológica como troca de saberes e resistência

popular: a experiência de um Assentamento de Reforma Agrária no sul de Minas Gerais. Disponível em <http://educacaodocampo-bibliotecavirtual.blogspot.com.br/2011_02_01_archive.html>. Acesso em 07 dez. 2014.

ARAÚJO, Filho, João Ambrósio de. **Manejo pastoril sustentável da caatinga**. Recife: Projeto Dom Helder Câmara, 2013.

ARAÚJO, L. B. **Sociabilidade no assentamento rural de Santana: terra e trabalho na construção do ser social**. Fortaleza: UFC, 2006. Tese (Doutorado em Educação).

ARROYO, Miguel. Caldart, R. S. MOLINA, M.C (org) **Por uma Educação Básica do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERGAMASCO, SONIA M.P.P. ; NORDER, LUÍS A.C. **O que são os assentamentos rurais?** São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos) Cadernos de Ciência & Tecnologia, Brasília, v.13, n.3, p. 409-410.

BARQUETE, Paulo Roberto Fontes (1995): **Assentamentos rurais em Áreas de Reforma Agrária no Ceará: miséria ou prosperidade? O caso Santana**. Fortaleza.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Educação em movimento: Formação de educadores e educadoras no MST**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, Horácio Martins. **Na sombra da imaginação (3):** O camponês e a superação de um destino medíocre. Curitiba, agosto de 2010.

_____. (2006). **As classes sociais no campo do Brasil**. Curitiba. Nov, mimeo. 48 p.

COOPERATIVA MISTA DOS FUMICULTORES DO BRASIL – COOPERFUMOS (Brasil). Caderno de Estudos: **Geração de Melhores Condições de Vida e Sustentabilidade Para Agricultores Familiares** no Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul, RS, 2009.

CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **O Protagonismo da Sociedade Civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005

GUHUR, Dominique Michèle Perioto e TONÁ Nilciney Agroecologia. IN: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

KOLLING, Edgar Jorge **et al**, **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Coleção por Uma Educação do Campo** nº 4. Expressão popular, 2002.

PEDAGÓGICO, Projeto Político. **Escola de Ensino Médio de Formação Integral do Campo Florestan Fernandes**. Ceará: Infográfica, 2012.

PINHEIRO MACHADO, L.C.; PINHEIRO MACHADO FILHO, L.C (2014). **A dialética da Agroecologia**. Contribuição para um mundo com alimentos sem veneno. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Editora Hucitec, 9ª ed., 2006.

SANTOS, Rita Francisco dos. Educação do Campo: **O surgimento da Articulação por uma Educação Básica do Campo**. São Paulo, 2005 (Monografia).

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA: O CASO DA ESCOLA NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO - ASSENTAMENTO SANTA BÁRBARA NO MUNICÍPIO DE CAUCAIA/CE

Rosalho da Costa Silva¹

Minha trajetória de vida profissional e de militância dialoga de maneira constante com o pesquisador, pois enquanto educador, ao fazer um trabalho de Educação do Campo nas escolas dos Assentamentos de Reforma Agrária (neste caso no Município de Caucaia) tenho acumulado observações que apreendem elementos para o processo de pesquisa científica. Somam-se a isso minhas tarefas na Secretaria Municipal de Educação de Caucaia (SME) e a estratégia educativa do MST de estimular os processos avaliativos e reflexivos sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. Estas experiências motivaram a pesquisa sobre a Educação do Campo como contribuição teórico-pedagógica para outras escolas e comunidades do campo.

A Educação do Campo é uma proposta/movimento de organização dos sujeitos do campo para garantir, em primeiro lugar, o direito à educação nas comunidades e à infraestrutura adequada. Em segundo, busca criar condições para que as Escolas do Campo e seus educadores dialoguem com a realidade e promovam uma educação contextualizada. Em terceiro lugar, essa educação se compromete com o projeto e as necessidades da classe trabalhadora do campo – os camponeses. Por fim, a educação é fundamental para o desenvolvimento do território

1 Artigo apresentado no Congresso Nacional de Residência Agrária: Universidade, Movimentos Sociais e Educação do Campo e resultado da pesquisa do curso de Especialização em Cultura Popular, Arte e Educação do Campo/Residência Agrária realizado pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). E-mail: alhorosa@yahoo.com.br

camponês porque os trabalhadores do campo necessitam sistematizar seus conhecimentos acumulados por milhares de anos de produção e convivência com a natureza, além de apreender novas tecnologias e saberes para potencializar sua produção de autossustentabilidade e de intercâmbio com a sociedade.

No campo, as escolas do município ainda têm muitas deficiências apesar dos avanços na construção de escolas nas comunidades camponesas. Há dificuldade de transporte permanente para alunos e professores, principalmente nos períodos de fortes chuvas, pois as estradas não são adequadas e em algumas localidades os rios e açudes transbordam. As escolas que existem nas comunidades, em sua maioria, ainda são “discos voadores” que não dialogam com a realidade em que estão inseridas. Os professores são urbanos, com contratos temporários e poucos tem compromisso com as comunidades. As escolas são multisseriadas e faltam professores especializados, principalmente para fundamental. Resulta disto escolas que não estão inseridas pedagogicamente no contexto das comunidades do campo, com vários problemas estruturais; é possível construir uma experiência de unidade educacional diferenciada enquanto proposta de educação do campo?

Este artigo pretende analisar os avanços alcançados na prática pedagógica da EEIEF Nossa Senhora da Conceição, tendo como referência as proposta da Educação do Campo, como também delinear os desafios da unidade educativa dentro do contexto da luta pela Reforma Agrária e da matriz educativa do MST.

O primeiro passo na metodologia de pesquisa foi selecionar uma escola do grupo das unidades escolares em assentamentos de Reforma Agrária de Caucaia. Outro critério utilizado para a seleção foi o fato de a Escola Nossa senhora da Conceição estar discutindo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Para a realização do diagnóstico da realidade, a escola foi visitada uma vez por mês, quando foi possível a participação no planejamento da unidade educativa e a identificação de propostas para uma melhor inserção pedagógica na comunidade.

Através de uma análise qualitativa, buscamos nos aproximar da realidade tendo como recorte temporal 2013 a 2014, período de acompanhamento do PPP e da luta pela construção do prédio escolar. Para analisar a educação desenvolvida na Escola Nossa Senhora da Conceição utilizamos a pesquisa participante, pois, esta envolve os coletivos e tem a finalidade de transformar e melhorar o espaço pesquisado. Segundo Demo (2008), envolver a comunidade em todo o seu processo traz a possibilidade de darmos conteúdo histórico à teoria. Esta, por fim, é uma investigação social, um trabalho educativo em ação. Nas palavras de Pedro Demo “a grande pretensão da Pesquisa Participante – PP – é contribuir para que as comunidades se tornem sujeitos capazes de produzir história própria, individual e coletiva, para saberem pensar sua condição e intervenção alternativa” (DEMO, 2008. p 20-21).

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ESCOLA: DISCUSSÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Trabalho e Educação do Campo

A construção social do ser humano ocorre através do trabalho, da criação de algo novo, da transformação da natureza. O homem se diferencia dos outros animais pela capacidade de refletir sobre o que realiza transformando o meio. Este processo vai desenvolver a sociedade a partir das necessidades, criando novas formas de adaptação, construindo valores e novas sociabilidades. Para Saviani (2007 p. 154), “a essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens”.

Lukács (1979, p. 199) afirma que o trabalho dá lugar a uma dupla transformação: transforma a natureza e, ao transformá-la, transforma a si mesmo. Ao transformar a madeira, em uma ferramenta de trabalho, no entanto, este objeto ficará inerte até que haja sobre ele uma nova ação humana.

O homem que trabalha “usa as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para submeter outras coisas a seu poder, atuando sobre elas de acordo com seu propósito”. Os objetos naturais, todavia, continuam a ser em si o que eram por natureza, na medida em que suas propriedades, relações, vínculos etc. existem objetiva e independentemente da consciência do homem; e tão somente através de um conhecimento correto, através do trabalho, é que podem ser postos em movimento, podem ser convertidos em coisas úteis. Essa conversão em coisas úteis, porém, é um processo teleológico (LUKÁCS, 1979, p. 199)

O autor nos ajuda a perceber que o trabalho está intrinsecamente vinculado a educação, uma vez que esta tem a função de transmitir os saberes sistematizados ao longo da história da humanidade para as novas gerações. O trabalho forja o ser humano, o ensina. Portanto, a produção do ser humano é um processo educativo.

O desenvolvimento da sociedade de classe, sobretudo nas formas escravista e feudal promoveu a divisão entre educação e trabalho (Saviani, 2007). Posteriormente, na luta contra o sistema do capital e pela emancipação do ser humano, organizações de trabalhadores, intelectuais e educadores desenvolvem propostas de educação que retomam a vinculação entre Trabalho e Educação. Como vai nos mostrar Nosella estudando a escola de Gramsci.

Partir do terreno da experiência concreta do trabalho moderno é a marca do processo educativo historicista de Gramsci (...). O trabalho moderno organicamente se une à escola quando consegue inspirar nesta seu espírito de laboriosidade, seu método disciplinar produtivo e de precisão, sua ética de solidariedade universal com os interesse objetivos de todos, sua lógica produtiva de organização de muitos para um só fim (...) A escola produz basicamente trabalho intelectual; a fábrica trabalho material. Ou seja, a organicidade entre fábrica e escola

ocorre (deve ocorrer) a nível de método (no sentido mais profundo) e não a nível de técnica ou de fim imediato (NOSELLA, 1992, p. 36 e 37)

Estado e educação do campo

Começamos por entender a origem do estado, sua função histórica e qual a relação com a educação. Originalmente a classe de proprietários de bens e de não proprietários se relaciona com a produção de excedente nos primórdios da agricultura. A riqueza concentrada numa casta reduzida passa a delimitar o poder nas comunidades primitivas. O surgimento da propriedade privada é que vai dar origem ao Estado, como diz Mendonça.

Assim, a origem do Estado reside na emergência da propriedade privada, quando um dado grupo social apropriou-se daquilo que a todos pertencia, subordinando os demais e transformando-os em força de trabalho. O Estado, nessa perspectiva, deriva da necessidade dos grupos de proprietários privados de assegurar e ocultar – por meio de leis e demais medidas coercitivas capazes de manter os despossuídos nessa condição, sem se rebelarem contra ela – tal apropriação (MENDONÇA, 2012, p. 351 e 352)

É preciso, portanto, analisar o Estado para entendermos as políticas educacionais que são elaboradas em cada época e em cada sociedade. Gramsci (*apud* MENDONÇA, 2012, p. 352) não compreendia o Estado como um sujeito, ou objeto, mas como uma relação social que denominava de Estado ampliado, pois, na sua visão, era necessário incorporar a ele a sociedade política e a sociedade civil. Já Poulantzas (1985, p. 153) vê o Estado como a condensação da correlação de força entre as classes sociais e é a expressão material de uma relação conflituosa.

O Estado assume a educação com uma visão hegemônica de sociedade, a da classe dominante. Por isto, a política educacional será a expressão da sociedade, porém, apresentando contradições por meio de

outras propostas educativas que emergem na história. Gramsci (1989, p. 121) apresenta uma proposta de educação para os trabalhadores: “A escola unitária ou de formação humanista [...] ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa”.

Também podemos chamar de política pública da educação a ação social do Estado por meio de programas, objetivos e metas a serem realizados pelo governo, na área educacional.

Toda política educacional é estabelecida e definida por meio de exercício de poder. Esse aspecto da elaboração da política educacional permite associá-la, para uma melhor interpretação, a duas antigüíssimas e também muito atuais vertentes da práxis política [...]. Na vertente do estado com suprema figura da sociedade [...] a política educacional não só é formulada por uma pequena elite com também tem entre seus objetivos a formação de uma elite (MARTINS, 1993, p. 18).

Em nosso país a política educacional não alcançou o nível de “estado de bem estar social” da Europa. Como ensina Florestan Fernandes (2000), no Brasil da revolução burguesa inconclusa, não alcançamos os níveis sociais das “democracias ocidentais consolidadas” da Europa e dos Estados Unidos. As mudanças se deram sempre por “cima”. As elites locais evitaram o engajamento popular nos processos de transformações da sociedade, apesar da intensa resistência e luta. Neste sentido, convivemos até hoje com níveis ultramodernos de produção industrial e métodos arcaicos como o trabalho escravo no campo. Mesmo sendo a 7ª economia do mundo convivemos com índices medíocres na educação, saúde e assistência social.

No ideário da revolução burguesa no século XVIII a escola básica, hoje entendida no Brasil com o ensino fundamental e médio era concebida como a instituição que

deveria garantir, como direito social e subjetivo, o acesso universal, público, gratuito e laico ao conhecimento e ao patrimônio cultural da sociedade. Este legado permitiria as sucessivas gerações uma dupla cidadania política e econômica. No primeiro caso a garantia da participação ativa na vida política e social, e, no segundo, a inserção qualificada no processo produtivo que permitisse a autonomia na construção do futuro (FRIGOTO, 2014, p. 1).

Este ideário nunca se concretizou no Brasil. Ao povo sempre foram negadas a educação e a cidadania plena e sua inserção produtiva foi sempre de forma desqualificada e sem perspectiva de futuro.

Com efeito, em plena segunda década do século XXI a sétima economia do mundo em produção de riqueza matema mais de 13 milhões de analfabetos absolutos. Também na educação infantil (de zero a cinco anos) permanece uma imensa dívida, especialmente com os filhos das frações mais pobres da classe trabalhadora. Avancamos nas últimas décadas na quase universalização do ensino fundamental, mas sem oferecer as bases matérias de uma aprendizagem adequada. Bases estas que implicam prédios adequados, bibliotecas, laboratórios, espaços de lazer e cultura, tempo integral do aluno na escola e professores com excelente formação geral e específica, e dignamente remunerado [...] (FRIGOTO, 2014, p. 1).

No período neoliberal as organizações empresariais constituíram uma articulação para influenciar nos rumos da educação no país com o nome fantasia “Todos pela educação”. Esta organização conseguiu ditar os rumos deste setor nos últimos governos da República. Leher (2008) tem desvencilhado o verdadeiro papel desta articulação de elite para a educação.

A partir do avanço dessa coalizão, a iniciativa burguesa se fez Estado. De fato, o governo Federal tomou para si as

metas e estratégias do Todos pela Educação em seu Plano de Desenvolvimento da Educação, a principal iniciativa educacional do governo Lula da Silva que, reconhecendo a origem da agenda, denominou o plano governamental com o nome “PDE: Compromisso Todos pela Educação”; no governo Dilma, a coalizão converteu outro item de sua agenda em política de governo, o Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa, bem como as avaliações correspondentes. Ao mesmo tempo, logrou avanços de grande monta entre os secretários estaduais de educação (CONSED) e municipais (UNDIME). Seus tentáculos principais são as OSCIP, como Itaú-Social, Fundação Ayrton Senna etc. Desse modo, é possível afirmar que a agenda do capital alcança, direta ou indiretamente, todas as mais de 190 mil escolas do país, operando por meio do Estado e de organismos privados (LEHER, 2014, p. 2-3).

No campo, esta realidade é ainda mais cruel, a começar pelo fechamento de escolas rurais e as precárias condições das que existem nestas comunidades. Segundo o Censo Escolar/MEC de 2013, referente aos anos de 2003 a 2012 foram fechadas 29.459 escolas. No Nordeste foi fechada a maioria, no total de 16.892 e no Ceará 3.968. Nesta Região os índices educacionais são mais baixos (foi justamente onde mais se fechou escolas). Na Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA) feita em mais 6.338 assentamentos foi constatado que 60% das escolas não têm luz elétrica; 6% não tem acesso aos correios, 56% não tem biblioteca e 10% não possui computador. Pelos dados constata-se que as escolas do campo não têm as condições mínimas para funcionar e que há um movimento de fechamento das escolas nas áreas rurais.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Educação do Campo é proposta educacional que tem como protagonista os trabalhadores do campo que são agricultores, pescadores, quilombolas, indígenas, extrativistas, assentados e acam-

pados. Ela nasce, conforme afirma Caldart (2012), de uma crítica à educação do estado brasileiro e, principalmente, à tradicionalmente realizada no campo. Além disto, esta proposta de educação é parte da luta dos povos do campo pelo direito ao saber e por outra forma de escolarizar-se.

Um dos principais atores da luta por um novo modelo de Educação do Campo é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, ao longo de sua trajetória histórica, construiu uma proposta com base no processo de luta pela terra, nas ocupações de latifúndios improdutivos e na organização de assentamentos. Este movimento tem impulsionado a organização de coletivos que discutem uma educação inserida na realidade das comunidades.

Um dos marcos deste percurso foi o Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) ocorrido em 1997. Participaram entidades como a Conferência Nacional Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para Crianças e Adolescente (UNICEF), os movimentos sociais do campo, educadores, universidades e representantes de escolas do campo de todo o país com o objetivo de debater, teorizar e construir um projeto de ensino comprometido com a realidade dos povos do campo.

Tomando em conta o conceito de campo como o lugar de desenvolvimento do trabalho ligados à agricultura, pecuária, pesca e ao extrativismo desenvolvido pelos povos que habitam estas regiões, com seu modo de vida e cultura são diferentes daquele vivido nas cidades. Suas atividades e vivências estão mais próximas à natureza e ao convívio comunitário, com laços familiares mais intensos.

Este movimento pedagógico defende propostas voltadas para o desenvolvimento das populações do campo. Sua materialidade de origem é a luta dos movimentos sociais do campo para intervir nos fundamentos históricos da questão agrária brasileira e da educação ofertada pelo Estado. Cultiva a identidade do homem e da mulher do campo, vinculada aos sonhos, aos valores, a cultura e a história do campo. Enfim, busca dar continuidade a uma tradição pedagógica que trabalha com a emancipação dos sujeitos (CALDART, 2012).

As matrizes pedagógicas da Educação do Campo apontam uma relação entre a escola e projeto histórico da classe trabalhadora do campo, buscando articular o local com o universal e a teoria com a prática, de modo que possamos refletir sobre a escola que queremos. Só avançaremos nos processos de transformação da escola se concretizarmos essas reflexões (CALDART, 2012).

As reflexões de Caldart (2012) e Arroyo (2012) apontam cinco matrizes pedagógicas presentes na formação do ser humano, na perspectiva da Educação do Campo. A matriz pedagógica do trabalho enquanto atividade humana criativa e emancipadora do ser humano. A matriz pedagógica da luta social, enquanto espaço coletivo, das mobilizações, ocupações, das marchas, onde desenvolvemos e ampliamos uma série de conhecimentos sobre a sociedade, a agricultura e a própria escola. A matriz pedagógica da organização coletiva, da auto-organização dos sujeitos estudantes, professores, funcionários e comunidade como forma de gestão da escola vinculada à organização dos trabalhadores. A matriz pedagógica da cultura, que difere da cultura hegemônica, competitiva, consumista e individualista. Por meio de atividades artísticas e culturais se promove valores contra-hegemônicos como a solidariedade e a cooperação que reforçam a identidade camponesa. Por último, a matriz pedagógica da história, cujo movimento é realizado pela ação dos sujeitos e que pode ser sistematizada pelas memórias das lutas do povo, da conquista da terra; a história da classe trabalhadora com registro dos sujeitos que tombaram pela causa; memória de tempos que são fragmentados, diuturnamente, pelos meios de comunicação hegemônicos.

O parágrafo único do artigo 2º das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo homologado pelo Ministro da Educação em 03 de abril de 2002 afirma que

a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória 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 (BRASIL, 2013, p. 1).

Assim, a Educação do Campo é fundamental para o processo de desenvolvimento do território camponês sustentável, pois possibilita aos trabalhadores do campo sistematizar seus conhecimentos acumulados de produção e convivência com a natureza. A proposta não exclui as necessidades dos camponeses de aprender novas tecnologias para potencializar sua produção e intercâmbio com a sociedade contemporânea.

A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO NO ASSENTAMENTO SANTA BÁRBARA

Assentamento Santa Bárbara

A primeira ocupação de terra realizada pelo MST em Caucaia aconteceu em outubro de 1996 nas terras da empresa Companhia Agropecuária e Pecuária do Nordeste (CAPINE), uma Empresa de finalidades econômicas organizadas por fazendeiros da região, que atuavam na área da bovinocultura leiteira e de corte, na criação de peixe, na produção de castanha de caju, algodão milho e mandioca, no Distrito de Sítios Novos. Esta fazenda que havia recebido recursos da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) encontrava-se em processo de endividamento e falência, e foi destinada ao assentamento² de 100 famílias pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A área da fazenda passou a se chamar Assentamento

2 O Assentamento de Reforma Agrária é um **conjunto de unidades agrícolas** instaladas pelo INCRA onde originalmente existia um imóvel rural, latifúndio que pertencia a um único proprietário. Cada uma dessas unidades, chamadas de parcelas é entregue a uma família sem condições econômicas para adquirir e manter um imóvel rural por outras vias. A quantidade de glebas num assentamento depende da capacidade da terra de comportar e sustentar as famílias assentadas INCRA (2016).

Unidos de Santa Bárbara que foi formado por três grupos distintos. O primeiro que ocupou a área foi o MST e contou com famílias originárias da periferia de Caucaia e de comunidades próximas à fazenda; vieram famílias também da cidade de Amontada e de outros acampamentos do estado. No segundo, o INCRA reuniu famílias cadastradas principalmente na cidade de Paraipaba. Quanto ao terceiro grupo, foi formado por moradores que residiam na área e que decidiram permanecer no assentamento. O processo de desapropriação da área teve início no ano de 1995, e foi concluído em outubro de 1996 com a emissão de posse dada aos trabalhadores.

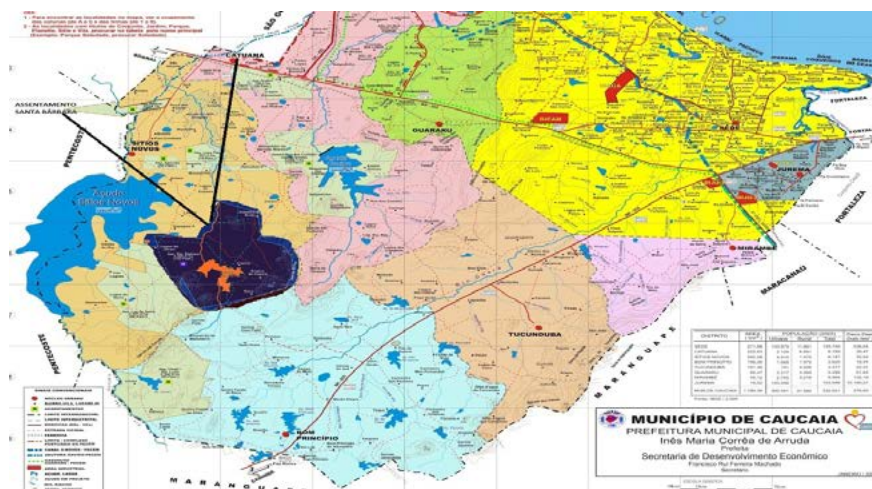


Figura 1– Mapa de Caucaia e localização do Assentamento Santa Bárbara
 Fonte: Prefeitura de Caucaia

Esta composição da comunidade influencia, até hoje, a forma de pensar e conduzir o assentamento e reflete nos avanços, deficiências e desafios educacionais das famílias assentadas que estão inseridas nas propostas de Educação do Campo e na escola do assentamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nossa Senhora da Conceição, onde desenvolvemos nossa pesquisa.

O território é multidimensional. Quanto à dimensão econômica do território do assentamento Santa Bárbara, estas famílias vêm

trabalhando com a pecuária na produção de gado leiteiro e de corte, na criação de ovinos e caprinos, na criação de peixe em cativeiro. Na agricultura tem-se desenvolvido as culturas tradicionais em períodos chuvosos, sendo principalmente o milho, o feijão, mandioca. Na fruticultura está presente a produção de caju, mamão, coco, acerola, dentre outras. O assentamento abasteceu a merenda escolar com peixe e outros derivados como bolinhas e file de peixe para o município, mas com a seca dos últimos 05 anos o açude chegou a um nível crítico e a produção da tilápia foi interrompida.

Na dimensão natural os assentamentos têm realizado um importante trabalho ambiental já que as áreas desapropriadas, na maioria, estavam degradadas. Os camponeses assentados têm efetivado a lei que garante à reserva legal garantido a preservação das serras e encostas de rios.

Na dimensão cultural do território encontra-se a presença das atividades tradicionais como a banda de forró, quadrilhas, cordelistas, as cantorias e a realização dos festejos dos padroeiros locais. No entanto houve a incorporação de manifestações culturais da cidade e de outras regiões como o frevo, o hip hop, capoeira.

A luta pela terra e a territorialização de assentamentos de camponeses em Caucaia gerou uma nova realidade no campo do município que deve ser conhecida, valorizada e incorporada em sua identidade, valorizando a diversidade cultural e territorial e a dinâmica política e social da cidade.

A Experiência da Escola Nossa Senhora da Conceição

A Escola Ensino Infantil Ensino Fundamental (EEIEF) Nossa Senhora da Conceição localiza-se no Assentamento de Reforma Agrária Santa Bárbara, no Distrito de Sítios Novos, na região conhecida como BR 222, em Caucaia. A Escola oferece educação infantil e ensino fundamental regular, acolhendo estudantes da comunidade e do entorno. Ela foi Construída em 1973 e inaugurada em 1974 pelo antigo proprietário da Fazenda Capine (João Coelho da Silva). A Escola surgiu da necessidade de alfabetização dos filhos dos moradores da Fazenda.

Desde o início do Assentamento é realizado debate sobre a educação, começado pela escolha do diretor, na primeira assembleia da comunidade, em 1997, posteriormente à criação do Coletivo local de educação e aos debates sobre a forma de ensino.

A Educação do Campo trabalha a formação humana a partir das dimensões anteriormente mencionadas que influenciam nos aspectos econômicos, sociais e políticos, configurando o espaço geográfico do Assentamento, ou seja, luta social, trabalho, cultura e organização coletiva as quais correspondem as matrizes pedagógicas na Educação do Campo (Caldart, 2012).



Figura 2– Antigo prédio Escola Nossa Senhora da Conceição
Fonte: Página do Facebook da escola

Na matriz pedagógica da luta social destaca-se a luta pela construção de um prédio adequado para o desenvolvimento do ensino. Antes da construção do prédio, a escola funcionava na antiga casa-sede da fazenda CAPINE, de modo que o espaço educativo não era adequado para as atividades de ensino-aprendizagem das crianças. Tudo isso durou 7 anos, e três gestões municipais. Durante este período ocorreram três etapas da luta pela construção do prédio escolar: a primeira foi garantir a construção da Escola que fora derrubada no Governo Inês

Arruda em 2010. Rompia-se o preconceito de que a comunidade não necessitava de uma escola, considerada grande, como afirmavam os técnicos da Secretaria Municipal de Educação, na gestão Washington Góis, no ano de 2012.

Na segunda etapa de luta, o grupo escolar denunciou à sociedade, através das redes sociais, rádio comunitária e mobilizações, a tentativa de fechamento da escola por parte da Secretaria Municipal de Educação de Caucaia. Foi fundamental a articulação com outras escolas ameaçadas e com as entidades sindicais. Por fim, na terceira etapa ocorreu o acompanhamento da construção do prédio, de acordo com o projeto arquitetônico, pois a empreiteira tentava desviar recursos ou diminuir a qualidade da obra.

A comunidade conseguiu que a escola fosse inaugurada em agosto de 2015. Ainda hoje esta unidade segue lutando para que outros projetos sejam realizados em defesa de um ensino-aprendizagem no campo com qualidade.



Figura 3— Entrada e pátio da nova escola
Fonte: Foto tirada pelo autor

Este processo de luta desenvolveu nos sujeitos da escola a consciência crítica e o engajamento nas causas sociais. Na mobilização pela concretização da escola percebemos um maior envolvimento dos pais, estudantes e professores. Isto tem garantido, também, um maior zelo e cuidado com o espaço escolar. Ainda como consequência da matriz pedagógica da luta social, destacamos os jovens que saem desta escola e passam a atuar em organizações sociais em defesa dos direitos e da vida.



Figura 4– Coletivo de educadores da escola
Fonte: Página do Facebook da escola

Na matriz pedagógica da organização coletiva, observamos que a escola tem procurado tomar decisões de forma colegiada, através de assembleias com pais e alunos e funcionário, fato que tem ajudado na mobilização da comunidade para resolução de seus problemas. Exemplo disso é a seleção prévia de profissionais que irão atuar na escola.

O Coletivo de Educação do Assentamento Santa Bárbara (CE-ASB) se organizou desde o início do assentamento, com reuniões periódicas a cada mês e com a participação de professores, núcleo gestor, pais, alunos e lideranças, procurando discutir os rumos da educação

no assentamento e no município, organizando a luta pela construção da escola, discutindo as tarefas e as programações do setor de educação do MST.



Figura 5— Organograma da escola

Vale ressaltar que a unidade escolar avançou na capacitação de um grupo de professores residentes na própria comunidade que atuam no fundamental I e II, passando, assim, a não depender de profissionais da cidade e de outras comunidades. Esta meta vem sendo “perseguida” desde o começo do assentamento, o que confere autonomia territorial à comunidade e à escola. É importante, ainda, dizer que alguns educadores já são concursados e efetivos do Município de Caucaia. O núcleo gestor também é oriundo do Assentamento Santa Bárbara, mesmo que ainda ocorram indicações³ políticas para este cargo. Se professores e gestores são moradores da

3 Trata-se de nomeação para cargos de confiança por autoridades políticas com o intuito de quase sempre tirar vantagens eleitorais.

comunidade geram melhorias diversas. O assentamento passa a não depender de transporte para deslocamento até a escola; os professores têm conhecimento sobre a realidade em que já estão inseridos, aumentando seu compromisso com a unidade educativa e com a comunidade. Ocorre, no entanto que, ser da comunidade não corresponde em sua totalidade, a conhecer a realidade e ter compromisso com a causa da Educação do Campo.

Nesta matriz são poucas as atividades escolares que são financiadas pelo poder público. Os recursos financeiros já vêm direcionados com “rubricas” específicas. Alguns projetos e recursos, baseados nas necessidades das escolas urbanas, já vêm direcionados para determinado fim, por exemplo, reformas de estrutura física e compra de materiais didáticos. Esta questão retira a autonomia da escola e inviabiliza um PPP voltado para as demandas do território do assentamento. A construção e consolidação de um território é assegurado por meio da autonomia na gestão e pelo empoderamento da comunidade, através da participação dos sujeitos na definição de suas políticas.

Na matriz pedagógica do trabalho, a Escola vem trabalhando com os alunos através da horta escolar, horto medicinal e o jardim florido, desenvolvendo um vínculo entre teoria e prática na organização da produção. Estes são locais de estudo sobre o trabalho (fundamentos, relações e técnicas) criando um espaço para produzir e disseminar tecnologias adequadas à agricultura camponesa e a agroecologia. Em relação aos estudantes, a escola tem o seguinte objetivo ao promover esta matriz: criar o gosto pela produção e pela vida no campo, fazendo com o que o jovem passe a construir o seu projeto de vida, engajando-se na produção do assentamento.



Figura 6— Jardim florido
Fonte: Foto tirada pelo autor Figura



Figura7— Crianças fazendo plantio de mudas
Fonte: Página do Facebook da escola

O grupo de professores identificou alguns problemas na produção do Assentamento Santa Bárbara. Entre eles, destacamos: baixa

autoestima dos assentados, dificuldades no manuseio das máquinas e equipamentos coletivos, grande mortandade de peixes por questões climáticas, administração de forma amadora e remanejamento de recursos de uma atividade para outra, a fim de cobrir déficits que acabam por inviabilizar as atividades coletivas. Diante disso, o assentamento necessita ter um planejamento produtivo a médio e longo prazo com foco nas áreas econômicas e ambientais. Também há a necessidade de formação de administradores da própria comunidade para organizar o trabalho produtivo. Mesmo diante das dificuldades apontadas a experiência educacional traz importantes contribuições para a sociedade, por que reforça a produção coletiva, autonomia das famílias, produção agroecológica, construindo, assim, um espaço de vida no campo.



Figura 8– Quadrilha das crianças da escola
Fonte: Página do Facebook da escola



Figura 9– Apresentação de HIP HOP
Fonte: Página do Facebook da escola

Na matriz pedagógica da cultura, a Unidade Escolar tem desenvolvido algumas experiências com grupos culturais como o de quadrilha junina “Fulô do Cangaço”, que faz apresentações folclóricas nos períodos de junho e julho. Quanto à dança e ao teatro, a escola organizou o “Brincando de fazer Arte”, um grupo que realiza apresentações artística e, por último, um grupo de Hip Hop que faz apresentações de *break* e oficinas para os estudantes moradores da localidade. A escola ainda realiza saraus de manifestações artísticas. A primeira experiência teve como objetivo dar nomes às salas de aulas e demais subdivisões, homenageando personagens que marcaram a luta popular. Neste âmbito, cabe citar uma atividade denominada Feijoada Cultural, contando com grupos e artistas locais. O evento teve como objetivo refletir sobre a Consciência Negra.

Algumas atividades são realizadas em data específicas como as quadrilhas juninas e a semana de consciência negra e há atividade que são realizadas a cada finalização de uma temática trabalhada pela escola. Por exemplo, o momento em que se está refletindo sobre a conquista da escola e de sua preservação é propício para refletir sobre a

importância de cada espaço e atribuir nomes de lutadoras e lutadores, escolhidos pelos próprios educandos e professores.

Como vimos, a Educação do Campo procura organizar a dimensão cultural de forma intencional na vida da comunidade trabalhando a identidade camponesa. Isto eleva o nível da consciência cultural e o sentimento de pertença ao campo identificado como território de produção de valores de uma nova sociedade.

Os Desafios das Práticas Pedagógicas na Escola Nossa Senhora Da Conceição

Os desafios para a construção da proposta de Educação do Campo na EEIEF Nossa Senhora da Conceição estão relacionados aos pilares de sustentação do atual Sistema Nacional de Educação. Este direciona o jeito de ser escola no Brasil, através de mecanismos como a gestão escolar, o financiamento, o currículo e a avaliação. Tal concepção educacional tem origem na articulação empresarial do “Todos pela Educação”. É a proposta educativa do capital humano que tem direcionado as políticas educacionais dos governos nacionais, estaduais e municipais. A respeito disto existem cinco desafios para a implementação das matrizes pedagógicas da Educação do Campo.

O primeiro desafio é construir uma proposta diferenciada de escola em um ambiente burocratizado e padronizado no atual sistema de ensino municipal, estadual e federal. Existe uma disputa permanente por uma política pública de Educação do Campo entre os movimentos sociais e os setores governamentais – o MEC e as secretarias de educação estaduais e municipais. Os órgãos governamentais assumem as metas e estratégias do “Todos pela Educação” (LEHER, 2014), por isso se contrapõem aos Projetos Político Pedagógico (PPP) das escolas do campo, como, no caso, da escola Nossa Senhora da Conceição.

O segundo desafio busca internalizar nos professores e no grupo gestor a proposta dos tempos educativos e trabalhar a diversidade de dimensões do ser humano, para edificar uma escola que não se limita ao tempo educativo da sala de aula. Já o terceiro desafio, trata de valorizar a identidade da unidade educativa por meio de projetos pedagó-

gicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo.

O quarto desafio consiste em garantir uma formação continuada de professores que estudem a realidade do campo, sua especificidade em relação à cidade – o campo como espaço de vida e de produção e onde a relação com a natureza se dá de forma muito intensa. Esta capacitação deve ajudar os educadores a reconhecer as crianças, jovens e adultos do campo como os principais sujeitos da construção do conhecimento a partir da realidade local e, ao mesmo tempo, assegurar o acesso ao conhecimento sistematizado pela humanidade. Por fim, o quinto desafio é o de desenvolver materiais didáticos que incorporem e trabalhem a realidade camponesa e, além disso, seja coerente com as diretrizes curriculares da Educação do Campo.



Figura 10— Cisterna de placa e plantação de melancia



Figura 11– Horto de plantas medicinais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizou-se a pesquisa participante para captar os aspectos fundamentais da Escola Nossa Senhora da Conceição e sua relação com o Assentamento Santa Barbara, na perspectiva de entender as influências da Educação do Campo na área delimitada, através das matrizes pedagógicas para a concretização de outra forma escolar nos assentamentos de Reforma Agrária. A organização da luta coletiva pela escola envolve os pais, estudantes, professores, funcionários e a comunidade, demonstrando que é possível vencer e construir uma escola diferente e com qualidade e um coletivo de educadores que assuma a condução da escola de forma autônoma, preservando a identidade camponesa e da organização coletiva. Para isso, desenvolve experiências que demonstram, para o assentamento e para a sociedade, que é possível avançar em formas alternativas de trabalho, preservando o meio ambiente e resgatando, por meio de atividades que abordam a identidade do campo, de forma criativa, os valores da cultura popular.

Os elementos das matrizes pedagógicas da educação do campo podem contribuir para desenvolver propostas de organização social e produtiva das famílias assentadas, na busca de organização comunitária e de um processo de produção agroecológico.

O atual sistema educacional do estado não potencializa as diferentes dimensões e matrizes pedagógicas dos sujeitos na escola do campo, relegando essa responsabilidade para gestores escolares, professores, pais, alunos e comunidade. A escola é burocratizada pelo Estado em função do custo aluno, da carga horária cursada, no formato educativo 4x4, ou seja, de 4 horas de aulas entre quatro paredes. Este formato de escola limita a quantidade de conhecimento a ser repassado para a classe trabalhadora, reduzindo a qualidade da educação ao desconsiderar as demais dimensões pedagógicas de formação do ser humano.

Ao analisar a trajetória da Educação do Campo na Escola Nossa Senhora da Conceição no período de 2014 a 2016, relacionando-a às matrizes pedagógicas da Educação do Campo no Assentamento Santa Bárbara, percebemos que a experiência vivenciada interferiu de forma positiva na construção da comunidade como espaço de vida. Isso nos faz defender que esta educação é uma alternativa ao ensino “tradicional”.

Para superar os desafios a EEIEF Nossa Senhora da Conceição deve aprimorar sua organização, buscando envolver mais os sujeitos da unidade escolar e da comunidade. Isso aumenta o número dos que lutam pela transformação da escola. Deste modo aprimora suas experiências educativas e organiza novas prática condizentes com as propostas da Educação do Campo, como os campos experimentais, amplia os tempos educativos e amplia o currículo voltado para realidade camponesa.

Por outro lado, na atual conjuntura fica cada vez mais evidente que não basta se organizar localmente e em articulação com o MST e os outros acampamentos e assentamentos. Neste momento temos que buscar unidade com os outros povos do campo (indígenas, quilombolas, pequenos agricultores e assalariados rurais) e com os trabalhadores da cidade para uma aliança sólida na luta por uma educação pública para todos os trabalhadores com financiamento do Estado. Esta educação deve estar sob a organização dos trabalhadores. A Educação do Campo é parte integrante da experiência acumulada de luta pela terra, por escolas do campo e pela construção de outra educação, comprometida com o projeto da classe trabalhadora, do campo e da cidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf>. Acesso em 27 jun. 2017.

_____. **Resolução nº 2**, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de política públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf>. Acesso em 27 jun. 2017.

CALDART, Roseli Salete. Os caminhos para transformação da escola. In: VENDRAMINI, Regina; AUED, Bernadete Wrublevski. (Orgs.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: **Trabalho, Educação e Saúde** [online]. 2009, vol. 7, n.1, pp.35-64. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>>. Acesso em 27 jun. 2017.

_____. Educação do Campo. In: _____; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante**: saber pensar e intervir juntos. Brasília: Liber Livro, 2008.

FERNANDES, Florestan. O que é revolução? In: **Clássicos sobre a revolução brasileira**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação básica no Brasil: entre o direito social subjetivo e negócio. Revista de Educação Pública, Rio de Janeiro, setembro de 2014, dis-

ponível em: <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/37724>.> Acesso em 06 jan. 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

ITERRA. **II Seminários de inserção de estudantes das escolas do campo**, Veranópolis. Instituto Josué de Castro, 2009

LEHER, R. Atualidade da política pública educacional e os desafios da educação dos trabalhadores. In: PALUDO, Conceição. (Org.) **Campo e cidade em busca de caminhos comuns** I SIFEDOC. Pelotas: UFPel, 2014.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo, 1979b

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos; v. 282).

MENDONÇA, S. R. Estado. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OFÍCIO PRIVATIVO DE REGISTRO DE IMÓVEIS DA COMARCA DE CAUCAIA. Mapa de Caucaia com os Distritos. Disponível em <<http://www.registrocaucaia.com.br/index.php/circunscricao>>. Acesso em 05 de julho de 2017.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SILVA, Rosalho. Educação, Educação do Campo: reflexões pedagógicas na Ação Escola da Terra. In: ZIENTARSKI, Clarice.; PEREIRA, Karla Raphaella C.; FREIRE, Perla Almeida R. (Orgs.). **Escola da Terra Ceará:** conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo. Assis, São Paulo: Triunfal Gráfica&Editora, 2016. p. 173-193.

CONSTRUINDO COLETIVAMENTE A ESCOLA PAULO FREIRE NO ASSENTAMENTO BARRA DO LEME: UMA EXPERIÊNCIA CAMPONESA

Antônio Costa de Sousa¹

Sara Maria Spinosa Juvencio²

O presente estudo se propõe a compreender os aspectos históricos e sociais que envolvem a construção e práxis da Educação do Campo, vivenciadas pedagogicamente pela Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professor Paulo Freire. Assim como o processo ideológico, no qual ela se insere, que é em áreas de luta e organicidade como nos Assentamentos de Reforma Agrária.

O contexto que envolve a existência da escola é repleto de embates, no que se refere sua gênese, composição do corpo gestor e docente, aquisição de materiais e projetos, relações com o poder público, metodologia e até seu funcionamento atual. Assim, analisar a dinâmica social que contempla essa realidade educacional passa a ser um forte desafio acadêmico e mesmo de cunho histórico, já que seu contexto instiga conhecer não só os paradigmas, mas também debatê-los de modo

1 Licenciado em História, Especialista em Ensino de História do Ceará e em Coordenação Pedagógica, Especialista em Agroecologia, Desenvolvimento Rural Sustentável e Educação do Campo através do Programa Residência Agrária, pela Universidade Federal do Ceará – UFC – e Professor da Rede Estadual do Ceará, Assentado da Reforma Agrária, residente no Assentamento Barra do Leme, município de Pentecoste/CE: sou-sa.junior@yahoo.com.br

2 Formada em Economia Doméstica, Especialista em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo, Mestre em Avaliação de Políticas Públicas, ambos pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Técnica de Governança Agrária e Fundiária do Instituto do Desenvolvimento Agrário do Ceará – IDACE: saraspinosa@yahoo.com.br

a qualificar os conceitos e as práxis educacionais de sujeitos protagonistas desta realidade.

Deste modo, buscamos compreender o processo permanente de luta na construção desta pedagogia na escola Paulo Freire, debatendo, participando e observando reuniões e planejamentos, dialogando com educadores e com a comunidade escolar. Pretendemos ainda contextualizar ideologias construídas por teóricos que escreveram abordando o eixo gerador desta investigação acadêmica, o que será de fundamental relevância para o embasamento teórico e metodológico expresso neste trabalho.

Compreendemos que a concepção de Escola do Campo nasceu e se desenvolveu no seio do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana disseminada no contexto de lutas dos movimentos sociais camponeses por terra, educação e dignidade. Essa concepção emergiu das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do/no campo e se enraíza no processo histórico da classe trabalhadora pela superação do capitalismo. Ao mesmo tempo em que almeja possibilitar o acesso ao conhecimento ou a garantia do direito à escolarização para esses sujeitos, através de uma luta permanente. Molina e Helana (2011) corroboram com essa ideia:

O fato de a Educação do Campo ser protagonizada pelos movimentos sociais traz numerosas questões no que diz respeito à execução das práticas educativas que ocorrem sob esta denominação. Quando há, de fato, a presença e a participação desses movimentos nos processos escolares e nos diferentes níveis de ensino, interrogações se impõem a práticas que, tradicionalmente, se desenvolviam pelas escolas, pelos educadores e pelas universidades (2011, p. 24).

A temática Reforma Agrária no Brasil vem sendo discutida desde o período da República Velha (1889-1930), porém sempre encontrou impasses pelo fato do país ser firmado nos moldes dos grandes lati-

fundiários, que em sua maioria controlam o poder político. Esse perfil contraria o que ocorreu com as potências capitalistas, que as elites iniciaram a Reforma Agrária, enquanto nesse país a elite emperra a desconcentração fundiária.

Entende-se neste trabalho a Reforma Agrária como uma reestruturação da propriedade, posse e uso da terra, possibilitando aos trabalhadores uma convivência produtiva e socialmente sustentável com o meio ambiente. A exemplo desta situação observa-se o fato de que 70% dos alimentos produzidos no país são oriundos da agricultura familiar camponesa, conforme dados do Ministério do Desenvolvimento Agrário (2003).

Foi nesse contexto, marcado por lutas sociais organizadas no campo desde a abertura política em 1985 até os dias atuais, que surgiram os Projetos de Assentamento de Reforma Agrária como é o caso do Assentamento Barra do Leme, em Pentecoste, Ceará. Ele teve sua gênese numa ocupação de latifúndio em Canindé no ano de 1995, mas com a provação legal de terra produtiva, as famílias acampadas foram expulsas e destinadas à fazenda Estrela, em Pentecoste, da qual o então proprietário se prontificou em negociar sua propriedade com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Com a conquista da terra em 1996, a luta passou a ser por condições de vida, como exemplo a educação.

Assim, a pesquisa qualitativa que embasa metodologicamente a construção do presente artigo constrói-se através da interação e vivência com os sujeitos históricos, e nos paradigmas que envolvem o processo de construção pedagógico da Educação do Campo na escola de Ensino Infantil e Fundamental Professor Paulo Freire. Neste processo de construção científica, as argumentações foram coletadas em interação e participação nos eventos da escola e com a contribuição de militante do MST e de dois educadores da escola, onde os identificaremos como militante social, educador 1 e educador 2.

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO DE LUTAS NO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DO ASSENTAMENTO BARRA DO LEME

O Assentamento Barra do Leme, situado na região leste do município de Pentecoste, Ceará, é palco dessa luta ideológica, pelo fato de sua gênese ser a luta social organizada pela Reforma Agrária e por representar uma conquista do MST no ano de 1996. A partir de então houve muitas mudanças, sendo a primeira e mais importante, à conquista da terra, uma vez que um Assentamento da Reforma Agrária traria novas formas de relações a serem vivenciadas como: a não existência de um patrão, a terra como um bem coletivo dos próprios agricultores, que anteriormente eram servos dos “donos da terra”. Sobre essa ideia, Molina evidencia que:

A Reforma Agrária é necessária para fortalecer a agricultura familiar, para a geração de trabalho e renda, para preservação ambiental, para destruir o coronelismo políticos dos latifundiários e, inclusive, para promover o êxodo urbano em direção ao campo e desafogar as periferias das grandes cidades. No entanto, o processo de latifundiáriação está a pleno vapor, e o agronegócio “pisa” nos pequenos produtores (Molina, **Revista Presença Pedagógica**. v. 20, p. 44).

Fugir do modelo senhorial, buscando agregar os valores da Reforma Agrária, no início do assentamento, foi muito bom, pois havia mais liberdade para o uso da terra. Além disso, a produtividade agrícola aumentou consideravelmente tanto nos mutirões do coletivo geral (até 1999) quanto na fase de grupos menores, o coletivo das vilas (1999 a 2003). Períodos que o acompanhamento ideológico do MST, foi fundamental no exercício da coletividade. Porém, após o ano de 2003, com o advento de projetos de investimento e conflitos internos, a produtividade e os valores coletivos foram amplamente indeferidos.

Até a presente data o Assentamento Barra do Leme conta com cerca de 100 famílias cadastradas regularmente junto ao INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), divididos em duas

Associações comunitárias: a Estrela D'alva com 54 famílias, entre assentados e agregados, e a Mandu Ladino, com 45 famílias. As devidas famílias estão divididas em três comunidades.

Os debates conjunturais, a e necessidade da vivencia da Educação do Campo, neste território de Reforma Agrária, contrasta com a implacável resistência ideológica educacional, e as amarras de caráter deliberativo governamental. No âmbito desses conflitos ideológicos e de lutas de classes é que à metodologia de ensino da escola de Ensino Infantil e Fundamental Professor Paulo Freire, instiga ao debate crítico permanente de seu contexto, que pelo fato de se identificar como escola do campo, demonstra seu principal caráter: o social.

Tendo como pressuposto que o modelo tradicional de educação no campo historicamente vivenciada no Brasil vem disseminando o campo como espaço calamitoso e o meio urbano como sinônimo de prosperidade e progresso econômico, culminando com um esvaziamento contínuo do meio rural. Necessitando assim de um debate contínuo e científico, com os sujeitos camponeses, agricultores ou profissionais da educação, que neste contexto se inserem. Como salienta Caldart:

O campo brasileiro tem como desafio instrumentalizar/ armar os trabalhadores para que eles possam estabelecer ligações entre as várias áreas do conhecimento e sua relação a força de trabalho, os movimentos de lutas sociais no campo demonstram que a emancipação não se dará apenas por meio da conquista econômica, mas, ao lado das conquistas econômicas, é necessário também haver elevação cultural e qualificação de consciência, demonstrando, assim, a função da educação e da escola para o movimento (CALDART, 2012, p. 257 e 258).

Essa convicção de educar para formar sujeitos capazes de molder e intervir na sua conjuntura que move uma investigação, mais próximo da realidade vivida na luta pela construção da Educação do Campo, na escola Professor Paulo Freire e compreender o papel do

MST neste processo permanente de educar, é o desafio norteador desta produção científica.

Compreendendo que o saber é um forte instrumento de libertação ideológica, o desafio ser a enfrentado é a superação do modelo capitalista neoliberal, que aliena e estabelece valores financeiros ou materialistas nas relações sociais. O despertar para uma educação libertária torna-se um desafio pertinente e seu percurso construtivo requer ousadia de lutar e enfrentar as adversidades de uma elite conservadora e detentora do poder, que, ao contrário do senso comum, não se limita somente no meio empresarial, mas também está enraizado nas relações camponesas, onde a posse da terra ainda é o maior artifício de poder.

A esse respeito Orso *et al.* 2011, evidenciam a necessidade de mudanças estruturais da sociedade:

Precisamos recuperar o papel da educação enquanto instrumento de conhecimento da história, do homem do campo e da sociedade, um instrumento de conhecimentos da identidade de classes, e colocá-la a serviço da libertação, da felicidade, ou seja, da emancipação humana (ORSO, P. J. *et al.* 2011, p. 10).

Observa-se que o cenário educacional brasileiro culturalmente contempla o paradigma da luta de classe, principalmente com os domínios do agronegócio, e de uma elite capitalista monopolizadora das ferramentas de tecnológica como os meios de comunicações e a utiliza para saciar seus anseios e manter a sociedade civil alienada e capaz de negar suas próprias convicções. De acordo com Ferreira e Brandão (2011):

Ao se estudar a Educação do Campo, não há como sonegar tais análises, sendo necessário chamar a temática ao debate sócio econômico e geopolítico, pois milhares de estudantes e de camponeses fazem parte deste processo marginal criado pela ideologia dominante que carrega

representações simbólicas na consciência, reproduzindo discursos e práticas da elite não condizentes com a vida e ações das populações do campo, perdurando nos trabalhos sócios pedagógicos de milhares de escolas Brasil adentro. A temática “Educação do Campo” deixa claro o descaso e forma com que os governantes – elite brasileira – historicamente trataram a educação voltada ao campo denominada como “educação rural” (p. 3).

A Educação do Campo se insere na luta pela construção de um modelo de desenvolvimento rural ecologicamente correto e sustentável, em que o território se torne efetivamente ocupado e construído pelos trabalhadores, tenha base na agricultura familiar, contrapondo-se ao modelo hegemônico do capital agrário que prioriza a ruralidade de espaços vazios, que dissemina o atraso rural contrastando com progresso industrial e mercantilista urbano.

A educação entrou na agenda do MST desde a sua gênese. Antes da sua fundação em 1984, as famílias acampadas na Encruzilhada Natalino, no Rio Grande do Sul, perceberam a educação como um desafio. A necessidade do cuidado pedagógico das crianças dos acampamentos e o entendimento dos acampados de que a escola e o acesso ao conhecimento são direitos de todos impulsionaram o surgimento do trabalho com educação no MST. Inicialmente as ações foram levadas à frente especialmente pela iniciativa e sensibilidade de algumas professoras e mães presentes nos acampamentos.

O MST, movido pelas circunstâncias históricas latifundiárias do Brasil, tomou decisões políticas, que aos poucos, compuseram sua forma de luta e de organização coletiva. Uma dessas decisões foi organizar e articular o trabalho de educação das novas gerações a partir de sua organicidade e, dessa forma, elaborar uma proposta pedagógica específica para as escolas dos assentamentos e acampamentos, bem como formar seus educadores. O Encontro Nacional de Professores dos Assentamentos, realizado em julho de 1987, em São Mateus, Espírito Santo, resultou na criação formal de um setor de Educação do MST como uma organização nacional.

Uma visão maior da luta, da organização, do que se quer como Movimento. Não é só terra. É mudar toda a produção, a comercialização, a administração da terra (...). Quando se forma a consciência da amplitude do processo social que está sendo desencadeado pelo Movimento, abre-se o espaço para discutir mais profundamente a questão da educação, e ela passa a ser considerada uma dimensão fundamental da luta (Dossiê MST, 2005, p. 17).

Aos poucos, o MST foi consolidando sua convicção de que a escola deve ser tratada como lugar de formação humana. Além disso, uma proposta de escola vinculada ao Movimento não pode ficar restrita às questões do ensino, devendo se ocupar de todas as dimensões que constituem seu ambiente educativo. A escola inteira deve ser pensada para educar: em seus tempos, espaços e em suas relações sociais. Sendo preciso discutir e experimentar novas formas de gestão e de trabalho coletivo, de exercitar a auto-organização dos estudantes, o cultivo da Mística e de valores bem como o modo de aprender específico de cada tempo de desenvolvimento humano, de cada idade.

O processo iniciado com a desapropriação da Fazenda Macacos e a criação do Assentamento Barra do Leme no dia 16 de outubro de 1996, simbolizam uma ruptura histórica nas estruturas fundiárias do município. Mesmo essa gênese advinda da luta social em consonância com a militância do MST não se refletiu na contemplação da vivência dos valores comunitários neste espaço, já que a maioria dos associados na comunidade Estrela D'alva era oriunda da antiga fazenda. Essa mudança estrutural foi sendo construída na organicidade dos núcleos familiares de trabalho, conduzidas ideologicamente pelo MST nos anos iniciais deste espaço humanizado.

Porém, essa ruptura não se concretizou na educação, apesar de sua prática local ser bem mais antiga, desde por volta dos anos de 1970, ela só veio a debate ideológico com maior fervor com o acompanhamento dos militantes do MST, que idealizam uma educação libertária/contextualizada, repudiando as ideologias reprodutoras de conteúdos didáticos.

O dia 04 de dezembro de 2010 tornou-se histórico para a Educação do Campo, pois o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva assinou o Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional De Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O artigo 1º do Decreto nº 7.352 diz: “A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União”.

Neste sentido, a Educação do Campo apresenta incalculável importância no conhecimento da realidade e na formação ideológica de sujeitos conhecedores das contradições contidas no contexto histórico, que se materializa na formação contra hegemônica, ou seja, de formular e executar projetos de educação integrada a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora. O que exige da práxis a formação integral dos camponeses, no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana nas suas diversas dimensões, inclusive a local.

Conflitos ideológicos são constantes, emergem em meio aos aspectos econômicos, direitos sociais, culturais, étnicos, entre outros. No cenário em que, segundo o IBGE, no Brasil 84% da população vive nas cidades, com o êxodo rural ainda muito presente, o que representa a injustiça a que os povos do campo estão submetidos, ninguém vai mudar de um lugar se estiver bem onde se encontra. Neste sentido, percebe-se que a escola não pode ficar alheia a tudo isso e, através de uma pedagogia emancipadora, busca-se contribuir para a formação de crianças, jovens e adultos que vivem no campo para o campo.

Relacionar os conhecimentos históricos globais com os fatos de abrangência local faz-se necessário, assim como a maior interação com o meio e uma maior apropriação ou vivência direta com o onde os sujeitos educacionais encontram inseridos. O educador necessita assumir a função de educar na perspectiva do campo para o campo, precisa ter vínculo com a luta popular e ser sujeito desse processo, para que o “saber” torne-se uma construção coletiva que venha ampliar e concretizar as possíveis soluções para os problemas sociais, com incentivos à valo-

rização dos conhecimentos e dos atrativos ou manifestações culturais que o assentamento possui.

Não adianta nada ficar repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em classes (...) que a burguesia explora o proletariado (...) se o que está sendo explorado não assimila os instrumentos através dos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração. Assim, os conteúdos precisam ser reconhecidos como meios instrumentais para compreender a realidade e intervir. Porém, para que a aprendizagem ocorra e seja capaz de empoderar o indivíduo, é fundamental que os conteúdos sejam significativos. Caso contrário, a aprendizagem se transforma numa farsa (SAVIANI, 1995, p. 59).

Sabe-se que a educação escolar ofertada aos povos do campo no contexto brasileiro é historicamente precária, essa percepção é apresentada por Saviani nos seus estudos que afirmam que o saber torna-se instrumento de libertação ideológica no contexto social capitalista. Enfatiza-se que formar mentes inúteis ou mesmo alienadas mercantilistas não é novidade na educação nacional, o que propicia uma luta permanente por parte dos movimentos sociais organizados para combater essa mazela social que ainda permeia a educação no meio rural e no Assentamento Barra do Leme.

A Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professor Paulo Freire, inaugurada em 2012, mas com sua gênese firmada na luta social de representantes do Assentamento Barra do Leme e do MST, que em 2008 acamparam na Secretaria de Desenvolvimento Agrário (SDA) em Fortaleza, Ceará, para reivindicar melhorias para os assentamentos rurais nas áreas agrícolas, infraestrutura e educação. Em seu processo de construção, representantes do Assentamento e do MST realizavam reuniões para discutir a organicidade da escola como: nome, gestão e proposta curricular. O coletivo debateu e formou sua pauta contendo propostas de nome da escola e a direção, assim como a equipe de funcionários, que o poder público coube acatar as decisões tomadas

pelo coletivo, que discutia e propunha a organicidade da Escola. Corroborando com essa prática, Orso (2011) destaca: “Precisamos construir uma escola que consiga desmistificar as relações de dominação, socializar a cultura historicamente produzida e contribuir para que os trabalhadores também usufruam dos bens por eles próprios” (ORSO, P. J *et al.*, 2011, p. 10).

Um passo marcante neste processo foi a decisão coletiva de dissolver o ensino convencional típico das regiões rurais, e iniciar o processo de implantação da Educação do Campo. Como a temática ainda é algo novo para a sociedade civil, o público visado para as primeiras ações nesta luta foram os educadores, que receberam apoio pedagógico de militantes do MST e ministraram palestras e seminários de Educação do Campo, no intuito de informar e engajar mais integrantes nesta proposta de transformação.

O educador da Educação do Campo não é simplesmente um reprodutor de saberes, é militante permanente que não se limita apenas a teoria, tornando-se um protagonista com práticas emancipadoras, que influencia diretamente a formação de sujeitos socialmente ativos. Essas práticas têm como objetivo potencializar e articular os setores sociais para construir melhores estratégias na educação, qualidade de vida, desenvolvimento humano e oportunidades para que as pessoas se envolvam nas transformações sociais em que vivem, e não assumir postura estática nas decisões políticas governamentais. Como salienta Freire (1996), “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 1996, p. 28).

Em conformidade com exposto, entende-se que o saber contextualizado só se torna realidade quando o ambiente escolar é democrático e vivencia a coletividade cooperativa. Assim, a historiografia do campo não se efetiva em meio a gestões centralizadoras ou autoritárias, uma vez que todos completam o processo do saber alicerçado na práxis que direciona o saber com o fazer história. Nesse processo, a comunidade escolar não pode ficar alheia às práticas educacionais ou mesmo

ser vista como sinônimo do fracasso escolar, ela necessita envolver-se, participar, facilitar e construir os saberes coletivamente.

O CAMINHO TRILHADO

Este estudo trata de uma pesquisa qualitativa, em que os procedimentos metodológicos adotados foram observação participante, conversas informais e questionários. Ele visa a refletir sobre quanto os aspectos teóricos e práticas contidos no Projeto Político Pedagógico, no regimento escolar, no planejamento curricular de ensino, nos projetos interdisciplinares e nos modelos de ensino adotados identificam ideologicamente a escola.

A pesquisa participante adotada é corroborada com a compreensão de Pedro Demo (2008), ao elucidar que: “consciência crítica é condição necessária da cidadania, à qual segue a necessidade de se organizar e de saber intervir alternativamente. Pesquisa Participante busca confluir dois intentos: conhecer adequadamente e intervir alternativamente” (DEMO, 2008, p. 21). A este respeito, Juvêncio (2013, p. 46) destaca que na pesquisa científica “busca-se a aproximação dos sujeitos participantes com o tema proposto, a fim de situá-los historicamente na realidade na qual estão imersos, com base em suas histórias de vida”.

Como elemento norteador da prática metodológica adotou-se ainda a realização de grupos focais a fim de observar e alcançar as vivências e experiências, crenças e reações dos educadores participantes, uma vez que esta técnica permite a utilização de questionários ou entrevistas.

Desta forma, realizam-se conversas informais com os educandos, educadores, pais e líderes comunitários ou de movimentos sociais, no intuito de compreender o processo de construção metodológica da Educação do Campo na Escola Paulo Freire, bem como as parcerias que influenciam nesta dinâmica de organicidade. A escolha de dois educadores que contribuíram com a construção deste estudo, representa a visão de quem vive em área do assentamento e outra de fora do assentamento Barra do Leme, a fim de confrontar ideologias diversas. Quando ao militante social, busca entender a visão externa das estru-

turas físicas da Escola Paulo Freire e sua influência no processo educacional. Já o embasamento teórico fundamenta-se principalmente nos argumentos clássicos de: Roseli Caldart, Mônica Molina e Paulo Freire, e documentações da escola.

Outros fatores norteadores deste trabalho foram às práticas desenvolvidas pela Escola Paulo Freire, que se faz necessário registrar com imagens, mesmo que não venham a elucidar os fatos, mas evidenciam suas marcas educacionais diferenciadas, construídas com viés de educação popular do campo. E que de forma empírica colaboraram de forma pertinente no embasamento deste estudo. Tendo essa premissa como elemento norteador é que se apresenta neste trabalho um breve olhar sobre a dinâmica educacional da escola do campo Paulo Freire.



O desenvolvimento das atividades de observação participante se deu com a permissão da gestão participativa, e através dos diálogos informais com educadores e militantes sociais, o corpo do presente trabalho se desenvolveu afim de que a Escola passe a dispor de mais um elemento teórico a que venham facilitar a compreensão dos sujeitos quanto ao processo de ensino aprendizagem dos educandos e educadores da Paulo Freire, conforme a Educação do Campo.

Do primeiro Seminário de Educação Campo na Escola Paulo Freire até o Seminário Municipal de Educação, não se conta uma história completa da escola, mas evidencia o processo inicial, o qual fora marcado por desconfiança e incompreensão, até o alcance do apoio, visibilidade e reconhecimento através da práxis metodológica, construindo saberes capazes de romper paradigmas e conquistar admiração até então improváveis. Sabe-se que Educação do Campo não se constrói apenas com atos ou eventos, mas suas principais ações são resultados dos aprendizados desenvolvidos cotidianamente nos processos de ensino aprendizagem e suas dimensões. A esse respeito Molina (2003), enfatiza que: “A espacialização da Educação do Campo acontece também pela ampliação das parcerias e pelo fato dos movimentos estarem colocando este paradigma na agenda dos estados e dos municípios através de seminários, encontros e publicações de Educação do Campo” (MOLINA, 2003, p. 120).





A construção coletiva da aceitação e participação dos educandos, da comunidade escolar, dos representantes do poder municipal e parceiros foi diariamente sendo alicerçada por meio do diálogo com a realidade de cada família envolvida, tendo como elemento norteador suas experiências e anseios no tocante a uma Educação do Campo, onde a pluralidade de vivências e práticas pudesse ser discutida e orientada coletivamente pelos pais e educandos.





Momento marcante na constituição desta pesquisa ocorreu em março de 2015, durante a realização da Oficina de Educação Cooperativa, que além de promover uma rica discussão sobre cooperativismo educacional, elucidou-se a interação, o protagonismo e a construção coletiva do saber, fato este que passou a nortear com maior vigor as práticas educacionais da Escola do Campo Paulo Freire.

Exemplos da práxis educativa e emancipatória foram observados, principalmente no que tange ao fortalecimento das convicções pedagógicas da Escola e suas práticas, transformando cada espaço físico da escola, em espaço educativo. Destacam-se, o caso do uso improvisado de um campo de futebol e de voleibol, onde simplesmente não se disputavam vitórias numéricas, mas se construíram valores; da mística; do respeito ao solo, as árvores e seres vivos existentes. Foram ainda, construídos canteiros com formas matemáticas exercendo o aprendizado de sala de aula em vivências construtivas, mini roçados agroecológicos cultivados com ajuda de educador/militante e educandos, dentre outros. Assim, a escola passou a ser vivenciada não como um espaço onde as paredes das salas não são apenas áreas de confinamentos exaustivos, mas sim como lúdicas e atrativas despertando os saberes individuais e revelando a coletividade dos educandos, educadores e comunidade.

Observando o relato dos educandos, nota-se que os saberes adquiridos na escola são estendidos ao cotidiano dos educandos que cobram ações práticas dos familiares no seu processo de construção de saberes. Vivenciando a pedagogia da alternância, marca do Curso de Especialização em Agroecologia, Desenvolvimento Rural Sustentável e Educação do Campo, que além de fornecer suporte teórico com excepcionais educadores, propiciaram maior convivência com os sujeitos construtores da história camponesa, no Tempo Comunidade. A esse respeito, a afirmação de Molina (2014) destaca que:

O Movimento de Educação do Campo reconhece a articulação fundamental entre a racionalidade camponesa e o projeto educativo e adota princípios estratégicos que orienta as experiências formativas. O acúmulo de experiências nas lutas por direitos dos povos do campo demonstra a importância estratégica do acesso à educação pública na disputa contra-hegemônica pela formação intelectual, ideológica e moral dos povos do campo (MOLINA, 2014, p. 98).

Esse tempo contribuiu bastante no esclarecimento ideológico desta construção, mas fomentou e instigou melhor aprofundamento e argumentação do presente trabalho de pesquisa. Que teve seu desenvolvimento através de atividades de observação participante com a permissão da gestão participativa, e dos diálogos informais com educadores e militantes sociais, conforme já afirmamos anteriormente.

A consolidação do Tempo Comunidade foi a realização do Seminário Sobre o Bioma Caatinga: Contextos e Desafios Agroecológicos no PA Barra do Leme, Escola Paulo Freire em junho de 2015, onde estiveram presentes diversos sujeitos que de maneira ativa contribuíram na construção ideológica e metodológica deste trabalho. Os debates mostraram que Agroecologia é, na verdade, a Educação do Campo na prática.

Elemento fortalecedor desta compreensão foi a participação no Congresso Nacional do Programa Residência Agrária, em agosto de

2015, que contribuiu infinitamente no fortalecimento de convicções e na quebra de paradigmas. O diálogo criado nos espaços de discussão mostrava os melhores caminhos a serem percorridos na construção dos saberes libertários. As trocas de saberes foram fundamentais para discernir melhores argumentações metodológicas deste trabalho, e assim realizar um trabalho firmado na verdade e coerência.

A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE CAMPONESA: A ESCOLA PAULO FREIRE E SUAS EXPERIÊNCIAS.

A identidade dessa prática deve estar alicerçada na construção coletiva e execução mediadora dos conteúdos estabelecidos no Projeto Político Pedagógico da escola, que deverá contemplar os anseios educacionais de modo a integrar nesse processo pais, gestão escolar, militantes sociais, educadores, comunidade e os próprios educandos, que podem e devem intervir naquilo que os fazem protagonistas dos saberes. Como corroboram Molina e Freitas (2011):

O desafio de conceber e desenvolver uma formação contra hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 24).

O processo de estruturação do PPP da escola, iniciado em 2012, estende-se até 2015, pois cada etapa de construção segue padrões coletivos, onde todos em caráter de igualdade contribuem nesta construção. Deste modo, tudo vai sendo construído e reformulado conforme a organicidade dos projetos da Escola, mas sem se distanciar da missão da escola: “A formação humana na perspectiva emancipatória de sujeitos políticos, coletivos e sociais, com a construção própria de identidades vinculadas à ética” (PPP Escola Paulo Freire, 2015).

Esse desafio de educar para transformação torna-se o desafio no seio da formação ofertada pela Escola do Campo Professor Paulo Freire, tendo em vista que teve sua gênese projetada para ofertar uma educação popular do campo para o campo. Contrariando a lógica hegemônica, em que as decisões são tomadas por uma elite conforme seus caprichos ou interesses, a militância do MST em diálogo com representantes da comunidade Estrela D'alva, do Assentamento Barra do Leme, desenvolveu um rápido processo de articulação que culminou em 2010, com a escolha do local de construção da “escola nova”, assim denominado devido já existir outra escola na comunidade de nome São José.

Nesta primeira conquista, ocorreram ameaças de a escola ser desviada para outra comunidade, o que eleva a mística da conquista de cunho educativo, porém a convicção que a luta coletiva não é vã. Foi neste processo que um militante social enfatizou que “agora que foi dado o primeiro passo, a luta agora deve seguir até conseguirmos nosso maior objetivo, que é conduzir coletivamente uma Escola do Campo”.

No intuito de fortalecer a proposta ideológica de educação popular, o coletivo formado por educadores, jovens, associação comunitária e MST, planejou, articulou e no dia 27 de novembro de 2011, realizou o primeiro Seminário de Educação do Campo, em que estiveram presentes educadores da Caucaia e de outras localidades de Pentecoste. Contudo, sem a participação de representantes da Secretaria de Educação Municipal, que colaborou apenas com materiais didáticos e a alimentação do evento.

Com parceria fortalecida entre militância e comunidade ocorreram diversas reuniões extraordinárias e assembleias ordinárias dos associados do Assentamento Barra do Leme, que diante de muitas pressões ideológicas, se articulavam na perspectiva de mais uma vez enfrentar conceitos e paradigmas. E se anteciparam e lançaram em pauta uma reunião com o poder público para apresentar a proposta do grupo em relação à nomeação e gestão da escola. Na ocasião estavam presentes representantes da educação local, presidência da Associação do Assentamento, militantes do MST, juntamente com o prefeito municipal. O nome da escola de imediato foi aceito. Quanto à gestão da escola,

ficou acordado que o nome da gestora seria analisado, já à coordenação dependeria da quantidade de educandos que a escola atenderia.

Inúmeras conquistas se manifestaram neste ato de novembro de 2011, pois o fato de haver um diálogo para discutir nome de escola e de gestão escolar em municípios brasileiros ou em qualquer repartição pública com representantes populares não é algo peculiar. A fala da Educadora 01 enfatiza essa percepção: “ali se firmou convicções e mais um passo se concretizou no processo de construção da Educação do Campo na escola nova”.

Diante de um cenário de conquistas e pressões, a inauguração oficial da escola ocorreu no dia 14 de janeiro de 2012, ocasião em que foi oficialmente registrado o nome de Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professor Paulo Freire e nomeado uma educadora residente no assentamento como gestora geral da escola, sendo que estava presente na solenidade prefeito e Secretaria Municipal de Educação, e toda comunidade do Assentamento que manifestou apoio a uma conquista da qual foram protagonistas.

O primeiro dia de aula, ocorrido em 17 de fevereiro de 2012, foi um momento marcante no processo de construção da proposta pedagógica da Escola tendo que vista que seu planejamento já estava em curso há quase dois meses, e em parceria com a Secretaria Municipal do Meio Ambiente, de Pentecoste. O primeiro ato da Escola do Campo, assim denominada pela equipe que a idealizou, foi juntamente com a comunidade realizar a arborização da escola com plantas frutíferas, medicinais, nim e outras, para embelezar o ambiente escolar. Para romper as estruturas da escola, quem participou do evento levou para casa uma muda de árvore, e assim “firmava-se novos laços entre escola e comunidade”, como salientou a educadora 2.

Dados os primeiros passos na construção da proposta pedagógica na escola em análise, percebe-se que o seu funcionamento regular seguiu seu curso com inúmeras pressões, sendo a maior delas a falta de materiais didáticos, de limpeza e a ausência de formalização de contratação de funcionários, conforme salientado em reunião ordinária de construção do PPP da escola, na qual um representante dos pais resgata

seu histórico: “o ano de 2012 foi o mais difícil para a escola, onde só era possível perceber a boa vontade de funcionários e pais, pois até as auxiliares de serviço recebiam um salário mínimo e dividia para mais duas”.

Pedagogicamente, percebe-se que a escola contava somente com apoio de militantes sociais e comunitários que de forma incansável lutavam para conseguir recursos junto à Secretaria Municipal de Educação, que, por sua vez, dialogava, mas, na prática, tudo permanecia sem resolução. Por outro lado, como gesto de ousadia, a equipe gestora da escola, em parceria com educandos e pais, realizou uma Feira Cultural, manifestando nesse lugar atos que enaltecem os costumes e tradições locais.

Com a falta de recursos para gerir as ações pedagógicas, a parceria foi a principal forma de manter as conquistas e avançar nas práticas vinculadas à realidade do camponês educando, ou seja, a construção do currículo.

Desta forma, busca-se promover a ligação dos conteúdos escolares a serem estudados com as tensões e contradições presentes na realidade, como objeto permanente de compreensão e reflexão [...]. O desafio é saber desenvolver e promover estratégias curriculares que garantam aos educandos em formação os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (MOLINA e BRITO, *Presença Pedagógica*, v. 20, 2014, p. 38).

Em 2013, segundo ano de funcionamento da Escola Paulo Freire, romperam-se algumas estruturas físicas e ideológicas que emperavam seu melhor funcionamento. Quanto à aquisição de matérias, a Escola através de alguns enfrentamentos conquistou equipamentos fundamentais ao seu funcionamento como: carteiras, armários, fogão, geladeira e televisão, assim como livros educativos. Neste processo, o militante social corrobora: “nada foi presente dado pelo poder público, tudo veio por meio da luta ideológica, e incansável de quem quer o melhor para a educação do camponês do assentamento Barra do Leme e outras comunidades rurais”.

O ano de 2014, terceiro ano de funcionamento da Escola Paulo Freire, iniciou-se com uma das maiores provas para sua manutenção como Escola do Campo, já que de início houve ações públicas no intuito de fechar escolas em comunidades próximas, sendo que elas funcionam como anexas da escola “Mãe”. Neste processo ocorreram reuniões e a audiência pública para resolver uma situação comum em quase todas as comunidades rurais de Pentecoste. Após diálogos com ânimos exaltados, a situação foi contornada e a Escola do Campo se manteve firme em suas ações e convicções. Porém, as comunidades rurais do Ceará perdem em aspectos incalculáveis com o fechamento de escolas, que segundo censo de 2000 e 2001, foram fechadas 54,35% das escolas rurais cearenses.

Um dos grandes avanços nestas ações escolares se manifestou nas experiências práticas de agroecologia, como canteiros, horta e cultivo de plantas nativas da caatinga, frutíferas e medicinais. Como salienta Molina e Brito, 2014:

A experiência da Agroecologia é um aprendizado fundamental para os educandos camponeses e seus familiares, significando um espaço de vivências concretas de confronto com a lógica de produção agrícola baseada no uso de agrotóxicos, que degradam a terra e ocasionam graves consequências para a saúde dos trabalhadores, suas famílias e para o meio ambiente (Presença Pedagógica, v. 20, 2014, p. 39).

Essa certamente é a maior marca da Educação do Campo e sua essência, a valorização dos saberes camponês e o uso do método da pedagogia da alternância com teoria e prática que impulsiona a vida digna no campo. Neste contexto, a Escola firma-se com identidade e marca que de forma eficaz produz alimentos e saberes útil a vida humana. Como afirma Freire: “Não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem reprodutora nem apenas desmontadora da ideologia dominante” (1996, p. 98).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento de educação construído no Assentamento Barra do Leme, sendo legítimo em atuação, exemplifica o caráter da Educação do Campo, que é essencialmente em movimento, por ser oriunda da luta de povos excluídos da sociedade mercadológica, em que humanamente, os camponeses são vítimas inclusive no acesso à educação.

A luta que se sucedeu em várias conquistas demonstra o papel do MST e seus militantes vem contribuindo com a materialização da Educação do Campo na Escola Paulo Freire. De fato, com apenas três anos de funcionamento, seria demagogia dizer que existe uma efetiva Educação do Campo nesta escola, mas os modelos de trabalho, as parcerias e a pedagogia formativa, permite perceber que a Escola está traçando caminhos bem prósperos e pertinentes neste processo educativo inacabado.

Apesar das limitações enfrentadas pela Escola Paulo Freire, os trabalhos exercidos de forma dialética e coletiva têm sido fundamentais para se firmar como Escola do Campo. Porém, uma das maiores necessidades a serem implantadas é a formação acadêmica dos educadores em Educação do Campo.

A Educação do Campo vem sendo construído no seio da Escola Paulo Freire, que apesar dos entraves vivenciados antes e no decorrer de sua construção, desperta o instinto investigativo, para compreender melhor o processo que é novo, mas se contrapõe ao sistema existente mostra-se como alternativa palpável e viável a uma educação popular do campo.

Este processo de formar sujeitos, críticos atuantes, não significa formar militante do MST, mas formar sujeitos autônomos socialmente, capazes de intervir no meio em que vivem, e assim elevar o perfil social, cultural, político e econômico de indivíduos que são essencialmente sociáveis.

Resultados já podem ser vistos na satisfação dos estudantes, pais e comunidade escolar, que, como um todo, são bem recepcionados na escola, e os saberes que são revelados na vivência cotidiana em sociedade. Estatisticamente, a Escola Paulo Freire contempla de forma sa-

tisfatória as exigências impostas pelo sistema. Recentemente, as ações metodológicas da escola têm ganhado maior visibilidade e conquistado prestígio perante os gestores educacionais do município.

Exemplo disso é o acompanhamento pedagógico por parte da Secretaria Municipal de Educação, que passou a dar suporte nos planejamentos e na construção da proposta pedagógica da Escola. O movimento liderado pela Paulo Freire já é visto como exemplo para outras escolas rurais do município que se identificam e se denominam como Escola de Educação do Campo, e constantemente comunicam-se para trocas mútuas de saberes e experiências.

As primeiras experiências coletivas com a comunidade foram paulatinamente evidenciando o desejo de inserção dos educandos e participação cidadã e familiar. A família, em outros tempos, era espectadora das atividades educativas desenvolvidas pela educação municipal. No entanto, a construção de novos laços evidenciados nos remete novas questões a serem discutidas e (re)pensadas,. Se agora já estão conquistadas a credibilidade e participação da comunidade, surgem questionamentos do tipo: como manter integração social entre comunidade e escola? Como alcançar novos horizontes na esfera da Educação Municipal? E, ainda, como construir novos alicerces de integração e aprendizagens que possam garantir a valorização dos saberes e vivências da comunidade?

Nesta perspectiva, no ano de 2015, em um seminário ministrado pela Secretaria Municipal de Educação de Pentecoste/CE, a Escola Paulo Freire, vivenciou um dos momentos mais místicos de sua existência: ao apresentar sua metodologia de trabalho, em forma de mística, ali foi recortada a trajetória histórica da escola, que se firma como Escola do Campo. Por fim recebeu apoio e palavras de incentivo por parte de colegas de profissão e coordenadores, que revelam o sentimento do coletivo: “Toda luta e sofrimento valeram a pena”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do Campo: identidade e políticas públicas** – Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Líber Livro, 2ª ed., 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A questão agrária no Brasil hoje : subsídios para pensar a Educação do Campo**. Cadernos Temáticos – Educação do Campo. SEED/PR, Curitiba, 2005.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação do Campo: Um olhar histórico, uma realidade Concreta**, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 27ª edição.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

JUVENCIO, Sara Maria Spinosa. **Terra de sonhos ou de mercados: avaliação do Projeto São José/ação fundiária: o caso do Assentamento Floresta II, Quixadá-CE**. 2013. 115f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza (CE), 2013.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento**

Sustentável. Brasília, 2003. (Tese) Doutorado em Desenvolvimento Sustentável. Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília.

_____. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA. Mônica Castagna. FREITAS Helana Célia. **Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo.** Ano 2011.

MOLINA. Mônica Castagna e BRITO, Márcia Mariano Bittencourt. **Presença Pedagógica**, v 20, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.

DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE BRINCA: EDUCAÇÃO INFANTIL POPULAR NA CIRANDA INFANTIL DO MST

Fábio Accardo de Freitas¹

A educação assume funções e características diferentes a partir das condições materiais e objetivas pelas quais se estrutura qualquer formação social e econômica em um determinado momento histórico. Dentro do capitalismo, a educação vincula-se à dinâmica da reprodução social ampliada do capital, como instrumento de hegemonia em uma sociedade dividida em classes antagônicas. Enquanto instrumento de hegemonia, a educação se apresenta como campo de disputa dentro da luta de classes, ou seja, os interesses sociais antagônicos se expressam na construção da hegemonia ou da contra hegemonia.

Como um dos campos de atuação do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a educação é um espaço de disputa, construção e conformação dos seus princípios. A proposta da Pedagogia do Movimento Sem Terra (CALDART, 2012) apresenta-se dentro desse quadro de disputa da hegemonia na sociedade capitalista e não se faz descolada da realidade social, política e econômica na qual está inserida.

A Pedagogia do Movimento Sem Terra é um contínuo processo de síntese das inúmeras determinações do próprio MST, resultante da sua forma de organização, estrutura e ação do próprio Movimento, que visa a transformação social e a construção de um projeto alternativo de sociedade.

1 Graduação em Ciências Sociais com mestrado em Educação pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sócio cultural (GEPEDISC) – Linha Culturas Infantis, da Faculdade de Educação da Unicamp. Especialização em Educação do Campo e Agroecologia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Contato: fabioaccardo@gmail.com

Assim, foi pensando sobre a sua própria realidade que as trabalhadoras e trabalhadores rurais Sem Terra sistematizaram e conformaram a sua proposta educativa: o MST apresenta um tipo de compreensão sobre a prática pedagógica que não se limita aos espaços educativos, como, por exemplo, as escolas ou centros de formação, mas considera que o próprio movimento social também é pedagógico, onde “os Sem Terra se educam participando diretamente, e como sujeitos, das ações da luta pela terra e de outras lutas sociais que aos poucos foram integrando a agenda do MST” (CALDART, 2001, p. 213).

Enquanto movimento social que luta contra um modelo hegemônico de sociedade, o MST ocupa terras para denunciar a grande concentração fundiária do contexto brasileiro e luta por uma reforma agrária popular. A participação dos sujeitos nas várias ações do Movimento se apresenta como vivência pedagógica de novos tipos de relações sociais. Essas experiências marcam profundamente a trajetória de cada sujeito, como a materialização de um outro tipo de produção de formação humana, no qual o próprio Movimento é sujeito e princípio educativo.

Colocar o próprio movimento social como princípio educativo é considerar os processos pedagógicos emanados da realidade concreta dos sujeitos. Como partícipes e sujeitos do MST, o engendram a partir da sua própria experiência, dos seus saberes. Na dinâmica da luta pela terra, o saber popular é, então, um dos pontos de partida da educação emancipadora. Segundo Garcia (1980), o saber popular é fruto de experiências de vida, de trabalho, afetivas e é a partir dele que os sujeitos trocam informações com o mundo, identificam e interpretam a realidade.

A essa ideia de pensar a educação, ou os processos pedagógicos, a partir da realidade concreta e da organização do movimento social, trazendo o que o MST considera como a forma pedagógica do movimento, Caldart (1997) argumenta ser importante

compreender os processos através dos quais trabalhadoras/es que atuam em atividades educacionais nos assentamentos e acampamentos de agricultores sem terra

passam a se constituir como sujeitos sociais da construção de uma proposta de educação vinculada com as necessidades e os desafios da luta pela reforma agrária e [...] que práticas formativas podem levar a transformações da ação política e pedagógica destas pessoas, de modo que cheguem a esta condição de sujeitos (p. 15).

Na escolha dessas práticas formativas e pedagógicas para a transformação política e social, a Educação Popular faz parte da concepção pedagógica do MST. A Educação Popular, entendida como uma concepção pedagógica que se vincula às lutas sociais das classes populares, inseridas na luta de classes, a partir dos interesses, concepções, valores, culturas e modos de vida da classe trabalhadora, traz como centralidade a práxis coletiva, como ação reflexiva, dos indivíduos como sujeitos da história e sujeitos produtores de cultura, e, assim, sujeitos produtores da sua própria existência no mundo.

Dessa concepção de educação emergem práticas educativas preocupadas com a emancipação dos sujeitos, a partir da superação das condições materiais de exploração e dominação, com vistas a transformação da sociedade, uma vez que se propõe a desvelar as relações sociais de opressão ao longo do processo de aprendizagem.

Como prática educativa não neutra, politicamente posicionada, parte da realidade concreta dos sujeitos, dos saberes de cada um, das suas vivências e experiências para, no processo dialógico de questionamento dessa mesma realidade, complexificá-la, tentando compreender melhor os meandros das estruturas sociais nos quais estão inseridos os próprios sujeitos.

Nesse sentido, os grupos populares definirem seus interesses e assumirem o controle do processo educativo seria um dos passos para a emancipação popular. Para que esse processo ocorra, são pensados espaços para troca e reflexão crítica, fortalecendo o poder de decisão e realização dos grupos populares. Espaços que sejam abertos, diferentes de uma sala de aula (GARCIA, 1980). Para o MST,

[se] educa partindo da realidade, onde o professor e o aluno são companheiros e aprendem e ensinam juntos; que organiza oportunidades para que as crianças se desenvolvam em todos os sentidos, incentivando e fortalecendo os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade, do companheirismo (MST, 2005, p. 31).

Essas crianças, filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras, das assentadas e assentados, compartilham com suas mães e pais os processos da luta pela terra. Nesse caminho, vivenciam uma realidade distinta de inúmeras crianças mundo afora. A concretude da sua experiência está calcada nessa realidade em que se inserem.

O Movimento vai ensinando às crianças as contradições da luta pela terra. Por outro lado, as crianças vão ensinando ao Movimento as necessidades que têm para sua formação, sua educação e quais as possibilidades que enxergam a partir da sua vivência infantil dentro do movimento. O contexto e as condições concretas vivenciadas no MST demandam uma preocupação com as crianças, a partir da qual surge a proposta educativa específicas para as crianças Sem Terrinha: a Ciranda Infantil.

Nos quase oito anos de minha atuação como educador na Ciranda Infantil em um pré-assentamento vinculado ao MST, diversos questionamentos emergiram diante da prática educativa: que tipo de educação infantil se faz necessária na realidade da luta pela terra? Que pedagogia o MST tem pensado e praticado nos espaços educativos para os pequenos Sem Terrinha? E, do mesmo modo, ao olhar para a infância Sem Terra e o lugar que ocupa a Ciranda Infantil dentro do MST, outros questionamentos apareceram sobre as crianças que participam desse espaço: que infância vivem e compartilham? Como a estrutura da sociedade brasileira configura os tipos de infâncias que essas crianças experienciam? Quais as especificidades e singularidades da infância Sem Terra? De que maneira ela nos recoloca a necessidade de modificar nosso olhar para a infância? Que culturas infantis compartilham e produzem?

Este trabalho não tem pretensão de dar respostas à todas essas perguntas, mas elas me ajudaram a estabelecer o foco deste artigo. A partir dessas reflexões, perguntas e questionamentos, que tanto a teoria como a prática educativa com as crianças trouxeram, fui elaborando a objetivo principal da pesquisa que realizei: analisar a proposta educativa para as crianças Sem Terrinhas da Ciranda Infantil do MST, a partir da possível relação entre a educação infantil e a Educação Popular.

Este artigo é uma parte do processo de pesquisa que realizei como trabalho de conclusão de curso da especialização em “Educação do Campo e Agroecologia” da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), do MST, em parceria com a Universidade Estadual de São Paulo (USP).

Como parte de um processo, este artigo apresenta o início das discussões sobre a temática levantada, trazendo um breve histórico da constituição da Ciranda Infantil no MST; as primeiras aproximações da educação infantil com a Educação Popular e coloca alguns apontamentos que a pesquisa me foi revelando, que nos ajudam a compreender a maneira pela qual o MST tem olhado para as crianças Sem Terrinha e a educação proposta e realizada na Ciranda Infantil.

SEM TERRINHAS COMO PROTAGONISTAS DA LUTA PELA TERRA

O lugar que as crianças Sem Terrinha ocupam atualmente no MST é fruto de um processo de mudança do olhar e de preocupação do MST com elas, ao mesmo tempo em que as crianças vão conquistando o seu lugar como protagonistas do Movimento. Esses dois processos, concomitantes, configuram também a constituição da Ciranda Infantil, espaço que garante a participação das crianças como sujeitos e protagonistas da luta pela terra a partir da sua condição infantil.

Na história da luta de classes, os diversos relatos dos enfrentamentos, guerras, lutas, derrotas e vitórias, são contados a partir da óti-

ca dos sujeitos adultos homens, algumas poucas vezes das mulheres², mas pouco se fala das crianças. Essas são lembradas como testemunhas e filhos das mulheres e homens que participaram dos levantes populares na história.

Da mesma maneira aconteceu com o MST, em que durante muito tempo as crianças eram vistas somente como testemunhas e membros das famílias que participavam das ocupações de terras (CALDART, 2012). Foram necessários muitos choro, birra, gritos, brincadeiras e mobilizações, para que o próprio Movimento enxergasse essas crianças como sujeitos da luta pela terra. São elas também que ocupam a terra, que reivindicam direitos pela sua infância que deveriam ser garantidos pelo Estado.

Se as crianças conquistaram hoje dentro do MST seu espaço, isso é fruto do protagonismo das próprias crianças, junto a suas mães, pais e educadoras e educadores (ROSSETO, FREITAS e SILVA, 2015). Nesses trinta e três anos de história do MST, pouco a pouco as crianças foram ocupando seu lugar a partir das suas necessidades, reivindicações e sonhos. As escolas dos assentamentos, as escolas itinerantes, a Ciranda Infantil são conquistas das próprias crianças, que fizeram suas vozes valerem.

A luta pelo direito à terra vem junto com a luta pelos direitos básicos, incluindo a luta pelo direito à educação. No começo não existiam escolas nos acampamentos, e quando as famílias começaram a viver ali, as crianças muitas vezes tinham de ser matriculadas nas escolas da cidade (CALDART, 2012). Nessas escolas, elas eram discriminadas por seus colegas por viverem no assentamento, por serem filhos de sem-terra, causando tristeza nas meninas e meninos, que não se sentiam à vontade nesse espaço escolar.

2 Cito como exemplo o livro *A Comuna* (1971) de Louise Michel, onde a educadora, poetisa, enfermeira e escritora, relata a sua experiência como participante na Comuna de Paris, de 1871.

As crianças começaram a se recusar a ir para escolas fora do acampamento. As mães, pais, responsáveis e militantes começaram a pensar coletivamente na questão da educação das crianças. Eram as crianças, com suas linguagens, pedindo para que o próprio Movimento olhasse para elas e dessem resposta aos anseios de ter um lugar em que se sentissem bem para estudar, para brincar, se divertir, aprender e ficar entre crianças. Isso fez o Movimento repensar quem eram essas crianças, dentro da sua própria organização.

Foi chorando, gritando, falando, brincando, que as crianças Sem Terrinha se mostraram presentes, mais do que só as filhas e filhos das famílias acampadas e assentadas, ou testemunhas da luta, mas como sujeitos na luta pela terra. A partir dessa história de reconhecimento das crianças como sujeitos é que podemos falar um pouco da história de construção do espaço da Ciranda Infantil.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem como marco da sua criação o ano de 1984, contudo a luta pela terra não se inicia com o MST. O Movimento é fruto do processo histórico de mobilizações de diversos sujeitos sociais coletivos em torno da questão agrária no Brasil. Foram diversos atores de diversos lugares do país, que em um momento específico decidiram criar um movimento nacional para agregar um tipo específico de sujeito político que luta pela terra e pela reforma agrária nesse país, os Sem Terra.

Nesse histórico da luta pela terra as crianças sempre estiveram presentes, uma vez que os processos de migração para fronteiras agrícolas, ou ocupações de terra dos movimentos sociais, aconteceram em sua maioria com as famílias, que levavam junto as crianças. José de Souza Martins, em seu texto *Regimar e seus amigos – a criança na luta pela terra e pela vida* (1991a), analisa a situação de vida das crianças, nas áreas de fronteira de colonização na Amazônia (Mato Grosso e Maranhão). A análise é feita a partir da escuta das falas das próprias crianças, que são denunciadoras da realidade que vivem, explicitando a sua experiência de infância dentro dessa realidade. Ali descreve, pela ótica das crianças, o processo pelo qual passam milhões de famílias rurais e sem-terra, quando enfrentam a questão agrária brasileira.

Martins faz falar aqueles que são muitas vezes silenciados. Dá voz aos pequenos, tantas vezes inexistentes nas pesquisas acadêmicas, mas que naquele trabalho são os que vão construindo a realidade a partir dos relatos da vida que levam. Martins se movimenta de uma análise etnográfica para uma análise sociológica do contexto da luta pela terra e da questão agrária no Brasil. Para caracterizar a infância rural analisada, se preocupa em dar conta do contexto mais amplo, no qual ela se insere e a partir do qual é possível tirar conclusões acerca da experiência de infância das crianças das realidades observadas.

O contexto a partir do qual Martins fala é o da configuração estrutural do capitalismo moderno no Brasil, que possibilita conectar o modelo dependente do capitalismo brasileiro e suas implicações para dentro do Brasil, com a necessidade de reprodução de um tipo de relação do capitalismo no centro. Essa relação entre centro e periferia configura uma relação de exploração do trabalho (ou, no caso das crianças, antecipação do trabalho adulto) na periferia, e as possibilidades de um mundo “mais civilizado” nos países ricos.

Esse contexto possibilita entender o que se chama de criança sem infância no Brasil (ou nos países pobres), como consequência do modo de produção capitalista, que necessita de uma periferia paupérrima para suprir as necessidades do centro do capitalismo. Para chegar a esse quadro da infância, delineia de que maneira a estrutura do capitalismo mundial produz a necessidade de que se tenha mão de obra barata e abundante em sua periferia. Nos países pobres, a criança é lançada como mão de obra barata, tornada coisa no mercado de trabalho, obrigada a uma antecipação da vida adulta, numa relação de violência, exploração e supressão da sua infância. Para Martins,

Mesmo aí há extremos: de um lado, a estúpida supressão física de crianças por pistoleiros, junto com os pais, para garantir a expansão do capital sobre a pequena parcela de terra do camponês pobre; de outro a imposição à criança da dura disciplina do trabalho, pelos próprios pais, para assegurar a inserção precoce do imaturo na lógica inexorável da reprodução do capital (MARTINS, 1991b, p. 11).

Em *Regimar*, o autor atenta às falas das crianças, as quais sofrem a supressão da infância, encontrando nesses seres individualizados, a expressão crítica desse processo que não é individual. A maneira pela qual Martins possibilita enxergar a criança e a infância, o leva a entender o processo de supressão da infância rural como geral, como categoria estrutural do capitalismo brasileiro.

No entanto, ao olharmos para esse contexto da formação do Brasil e da história de constituição do MST, e, internamente, a história das crianças Sem Terrinha, compartilho das perguntas feitas por Camini (2014):

Como entender as ações concretas do Movimento Sem Terra, no que diz respeito aos Direitos da Criança – filhos da luta, expressas através de práticas pedagógicas de inclusão, estar próximas aos pais e comunidade, de frequentar a escola, de brincar? Como e quando estes novos sujeitos entraram em cena, a princípio de maneira tão discreta, tímida e desinteressada? Como foram conquistando espaço e visibilidade no interior de complexas formas organizativas do Movimento em luta, em âmbito, estadual, regional e nacional? Como permanecem neste cenário por tanto tempo, ouvidos e respeitados? De que forma lhes foi assegurado o direito à Infância, acesso às cirandas infantis, a ir para a escola, sem distanciá-los da luta? Podemos afirmar, veementemente, que este cuidado/atenção, evitou, em boa medida, um desenvolvimento de crianças sem infância, no interior da luta pela terra? A que custo o projeto de cuidado à Infância perpassa a história de 30 anos?

Entendo que a preocupação com as crianças nesses trinta e três anos de história do MST criaram possibilidades para a vivência da infância no campo. A realidade vivida pelas crianças Sem Terrinha coloca em cheque a afirmação de Martins sobre as crianças sem infância no mundo rural. Ali, onde antes podia se afirmar uma infância perdida pela antecipação da vida adulta na criança, ou a sua exploração pe-

lo trabalho, agora se coloca um novo lugar para a infância Sem Terra, como projeto de sociedade. As crianças têm lugar e voz, brincam e são consideradas sujeitos da sociedade, uma vez que o Movimento se propõe a olhar para as crianças como também protagonistas da luta pela terra.

Ainda que as crianças desde sempre estivessem presentes nesse processo, foi somente com o passar dos anos que elas foram conquistando seu espaço e sendo também consideradas sujeitos da luta, partícipes do MST. Como diz Edna Rossetto (2009):

Ao participar da luta pela terra junto com seus pais, as crianças do MST passam a ser sujeitos construtores de um processo transformador, a ter ideais, projetos de futuro, perspectivas de vida, tendo como referência a coletividade. A criança Sem Terra, no MST, passou a ser considerada um ser social que integra a totalidade de um projeto em construção (p. 39).

Ao se mobilizarem, as famílias dão um primeiro passo na luta pelo acesso aos direitos básicos que já não tinham, mesmo anteriormente à ocupação de terra, como trabalho, saúde, lazer, educação, dentre outros. A luta vira cotidiano dessas famílias e também das crianças.

Neste sentido, a luta social na vida destas crianças passa a fazer parte do seu cotidiano. É a materialidade e a historicidade da luta da qual as crianças participam que educa, é o próprio movimento da luta concreta, em suas contradições, enfrentamentos, idas e vindas, conquistas e derrotas. Isto também tem a ver com a materialidade da organização coletiva, ou seja, com a estrutura orgânica, para poder potencializar a formação de sujeitos. (ROSSETTO, 2009, p. 79)

A partir do momento que as crianças estão presentes nos acampamentos e assentamentos, a própria organização coletiva das famílias

e o Movimento tem que dar respostas às necessidades criadas pelos sujeitos envolvidos. No caso das crianças, o cuidado, alimentação, educação, foram necessidades básicas com as quais tiveram que lidar desde o início do MST.

A educação entrou na agenda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pela infância. Antes mesmo da sua fundação, ocorrida em 1984, as famílias Sem Terra, acampadas na Encruzilhada Natalino, Rio Grande do Sul (1981), perceberam a educação da infância como uma questão, um desafio.

A necessidade do cuidado pedagógico das crianças dos acampamentos de luta pela terra, aliada a certa intuição das primeiras famílias em luta sobre serem a escola e o acesso ao conhecimento um direito de todos, foi, portanto, o motor do surgimento do trabalho com educação no MST. Isso se compreende considerando uma das características da forma de luta pela terra deste movimento camponês, que é a de ser feita por famílias inteiras, o que acaba gerando mais rapidamente outras demandas que não apenas a conquista da terra propriamente dita. No início, as ações foram levadas à frente especialmente pela iniciativa e sensibilidade de algumas professoras e mães presentes nos acampamentos. (KOLLING, VARGAS e CALDART, 2013, p. 500)

Rossetto (2009) conta com detalhes toda a trajetória dentro do MST, de como se iniciou a questão da preocupação do Movimento pelas crianças – a luta pelo transporte para ir à escola da cidade, depois a luta pela escola dentro do assentamento. A autora nos mostra como no processo de construção do próprio Movimento vai se gestando a proposta de educação do MST, que inclui também uma proposta de educação para as crianças.

O objeto central da análise dessa pesquisadora em sua pesquisa de mestrado é a “educação vivenciada pelas crianças pequenas nas Círculos Infantis do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra,

trazendo suas contradições e possibilidades no contexto de luta pela terra” (ROSSETTO, 2009, p. 6). Dessa maneira, para o histórico e caracterização da Ciranda Infantil, nos basearemos no trabalho desenvolvido por essa autora.

A autora trabalha com a hipótese de que a criação do espaço educativo da Ciranda Infantil é fruto de uma série de fatores dentro da organização do próprio Movimento, mas passa principalmente pela participação das mulheres nas instâncias do MST. Destaca que a partir da organização das Cooperativas de Produção Agropecuárias (CPAs), as mulheres iniciam a participação no processo produtivo para o aumento da renda das famílias, criando então a necessidade de um espaço para que as crianças pudessem ficar enquanto trabalhassem.

Dessa maneira, diz a autora, “as Cirandas Infantis surgem vinculadas com as atividades econômicas nos assentamentos do MST” (idem), ainda em 1989, com o objetivo de viabilizar a participação da mulher no processo produtivo dos assentamentos. As primeiras experiências de espaços para cuidado e educação das crianças começaram “a ser chamadas de Círculos Infantis, fazendo referência à experiência Cubana” (MST, 2004, p. 24). Também não surgiram com o formato e a proposta que se tem hoje, mas como ideia de creches, como na cidade, e vinculadas ao processo produtivo do campo nas cooperativas.

Esta experiência leva o Movimento a discutir a participação da mulher no trabalho e na organização. Assim, as mulheres Sem Terra começam a se organizar e discutir a sua participação na luta pela terra no MST [...] podemos ressaltar que ela possibilitou às mulheres e crianças saírem do seu espaço privado, ou seja, sair de casa, e conquistar seu espaço público no MST. (ROSSETTO, 2009, p. 88)

A experiência das CPAs levou o Movimento a pensar um espaço educativo para as crianças que funcionasse permanentemente nos assentamentos. O espaço da Ciranda Infantil nasce então com o formato de um espaço fixo, permanente, para o cuidado e educação das

crianças. Contudo, ao sair do seu espaço privado, as mulheres foram conquistando outros espaços dentro do MST. Elas foram ocupando as instâncias internas do Movimento, as direções, começaram a estar presentes nas reuniões, cursos, nas marchas, congressos, em todo o processo da luta pela terra. Com isso, foi necessário pensar um lugar para as crianças, não somente fixo nos assentamentos, mas que acolhesse as crianças que estivessem acompanhando suas mães nos outros espaços do MST.

Atualmente, a Ciranda Infantil tem dois formatos: itinerante e permanente. Estas se diferenciam a partir da forma e temporalidade de sua realização, assim como das finalidades dentro do contexto no qual estão inseridas. A Ciranda Infantil Itinerante tem data para começar e para terminar e é aquela que

acontece nos eventos, marchas, cursos realizados pelo MST, com o objetivo principal de possibilitar a participação das mulheres, de forma que sejam assegurados também às crianças um espaço de sociabilidade entre pares e um atendimento voltado às suas necessidades. (ARENHART, 2004, p. 176)

A Ciranda Infantil Permanente “está organizada em alguns assentamentos, nos Centros de Formação e nas escolas do Movimento Sem Terra. O tempo de funcionamento e seu formato depende das condições e da realidade de cada assentamento, e também das necessidades das crianças” (ROSSETTO, 2009, p. 93).

Esse espaço das crianças é, assim, fruto da reivindicação das mulheres para poderem trabalhar, participar da luta e das instâncias do movimento, e, ao mesmo tempo, do protagonismo das crianças que, como vimos, desde sempre estiveram presentes na luta pela terra. Edna Rossetto, ao ver esse protagonismo das crianças dentro do MST, ressalta a importância da preocupação do Movimento em criar espaços coletivos para as crianças como a Ciranda Infantil afirmando que:

Em meio a todo esse processo, emergem as crianças

sem-terra, enquanto sujeitos que constroem sua participação histórica na luta pela terra e que desenvolvem e assumem o sentido de pertença a esta luta, enquanto crianças do campo. Isto veio a revelar que as Cirandas Infantis, enquanto experiências de educação não formal apresentam elementos significativos, da realidade do campo, que podem contribuir a se pensar questões como: a des-re-construção da noção de criança do campo; a relação entre educação, política e construção de sujeitos históricos; políticas públicas de Educação Infantil do Campo numa perspectiva emancipatória. (ROSSETTO, 2009, p. 181)

Podemos entender que a construção desse espaço é resultado das determinações e condições objetivas do próprio MST, enquanto um movimento que luta pela Reforma Agrária, mas que compreende um objetivo mais amplo que é a emancipação humana e um novo projeto de sociedade. Nesse caminho, os diversos atores envolvidos vão conquistando o seu lugar dentro da organização do Movimento, o qual tem que dar respostas às necessidades imediatas e pensar lutas mais amplas também pelos direitos básicos do povo.

A Ciranda Infantil é síntese de um processo de organização e conquista das mulheres, pela participação dentro do MST, mas também do protagonismo das crianças em reivindicarem seus direitos, necessidades e espaço no Movimento. Se no início era vista como um espaço para cuidar dos filhos e filhas das militantes, hoje é um espaço pensado para o coletivo de crianças do MST e para a participação das crianças na luta pela terra. Espaço que afirma e garante às crianças a vivenciarem esse momento da vida que é a infância.

Compreende-se que é um espaço pensado a partir da realidade do campo, e construído, como diz Rossetto (2009, p. 7), “a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas como uma alternativa de educação infantil do campo”. E complementa:

Deste modo, o Movimento Sem Terra vem desenvolvendo sua experiência de Ciranda Infantil, tentando superar os desafios, os limites que a realidade impõe aos movimentos sociais do campo. Fica claro, nesta experiência, que o processo de organização das Cirandas Infantis do MST, junto à sua base social, tem ainda muito que percorrer para que a educação das crianças pequenas atinja os patamares desejados. Mas, é uma experiência significativa, pois, ela emerge da experiência da vida, de luta, das culturas vivenciadas pelas crianças do campo, enfim, traz as marcas de um projeto de campo que está sendo construído pelos Movimentos Sociais do Campo (ROSSETTO, 2009, p. 115).

Assim, o MST define a Ciranda Infantil como:

Um espaço educativo organizado, com objetivo de trabalhar as várias dimensões de ser criança Sem Terrinha, como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia, vinculando as vivências do cotidiano, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade, e a autonomia [...]. São momentos e espaços educativos intencionalmente planejados, nos quais as crianças receberão atenção especial, cuidado e aprenderão, em movimento, a ocupar o seu lugar na organização de que fazem parte. É muito mais que espaços físicos, são espaços de trocas, aprendizados e vivências de novas relações (MST, 2004, p. 25).

Se por um lado, como vimos, Martins analisa a realidade das crianças sem infância, por outro entendo que os movimentos de luta pela terra, e nesse caso o MST, ao enfrentar um contexto mais amplo no qual se insere a questão agrária brasileira, abre a possibilidade para pensar um novo tipo de infância. Modifica assim seu olhar sobre as crianças e criando novos espaços de esperança para a vivência da infância do campo, como proposta que vai além da concepção de infância urbana e idealizada.

O lugar da infância e a educação das crianças no MST tem sido um processo contínuo de construção, que parte desde as primeiras ocupações de terras, em 1984, com as crianças colocando na pauta do Movimento a preocupação com a educação delas, até as diversas experiências cotidianas atuais de Cirandas Infantis espalhadas pelos acampamentos e assentamentos do MST pelo Brasil. Podemos ver que as questões da infância e da educação das crianças Sem Terra tem avançado a partir de um processo de ação e reflexão, que modifica a prática e a teoria sobre a infância no MST, configurando a Ciranda Infantil como espaço propício para a vivência da infância do campo, infância Sem Terrinha, vinculada com a luta pela terra.

SEM TERRINHAS COMO SUJEITOS DA HISTÓRIA

A proposta educativa da Ciranda Infantil do MST faz parte da Pedagogia do Movimento Sem Terra. Essa por sua vez retoma, reinterpreta e modifica, no atual período histórico, as propostas educativas vinculadas à trajetória histórica da Educação Popular brasileira, que vai desde as experiências dos socialistas, libertários (anarquistas e anarco-sindicalistas), comunistas (GHIRALDELLI, 1978); passando pelos Centros Populares de Cultura e Movimentos de Cultura Popular (PAIVA, 1973; MANFREDI, 1994; PALUDO, 2001); pela pedagogia de Paulo Freire (FREIRE, 1987) e pela educação dos e pelos movimentos sociais, a partir da década de 1980 (JARA, 1984), que tem, no Brasil, a proposta pedagógica do MST como maior exemplo.

Cada experiência educativa, nos diferentes períodos da história brasileira, são expressões do contexto em que se inserem, tentando responder às questões concretas enfrentadas pelas classes populares, e que se vinculam a uma trajetória mais ampla de luta e de construção de outro projeto de sociedade. Entendo que cada prática educativa mencionada é marcada histórica, política e culturalmente e está dentro de um mesmo percurso de enfrentamento e superação à lógica do capital, com fins da emancipação social por meio da transformação estrutural da sociedade.

A atualidade da Educação Popular pode ser compreendida a partir de dois elementos: a sua trajetória histórica como concepção de educação vinculada à luta de classes, ao lado dos interesses e projetos da classe trabalhadora e como proposta dentro de como tem se expressado o antagonismo de classes no contexto atual da educação da sociedade brasileira. Nesse sentido, a experiência da Pedagogia do Movimento, que tomo como exemplo das propostas educativas pelos movimentos sociais populares, a partir dos anos 1980 até hoje, retomam a trajetória da Educação Popular para pensar o contexto atual das mobilizações da luta pela terra no Brasil.

Esse olhar panorâmico ajuda a constatar que a preocupação com as especificidades da educação das crianças não tivera centralidade nos debates da Educação Popular, assim como apareceram, esporádica e marginalmente, nas experiências abordadas (FREITAS, 2015). Ao ressaltar esse silêncio da Educação Popular perante à educação infantil, busquei olhar para a experiência concreta da Ciranda Infantil do pré-assentamento buscando elementos que me ajudassem a analisá-la, diante desse diálogo entre a educação infantil e a Educação Popular.

Como vimos, essa é uma luta em família, incluindo aí as crianças que participam conjuntamente com mães e pais dos processos de ocupação, acampamento, resistência e conquista da terra. No processo histórico do MST são ressaltadas três configurações distintas do lugar ocupado pelas crianças: como *testemunhas*; como *crianças acampadas* ou *assentadas*; e como *sujeitos Sem Terra* (CALDART, 2012).

As crianças são primeiramente testemunhas da luta de suas famílias, acompanhando e sofrendo junto cada ocupação, acampamento, assentamento, mas sem destaque na cena ou enredo da ação. As crianças acampadas ou assentadas se desdobram pela presença notada que exige atenção específica por parte do MST, como direitos das próprias crianças de brincar, de ter escolas e de viver o seu tempo de infância. As crianças começaram a demandar do próprio Movimento um olhar cuidadoso e a requererem espaços próprios para conviver, em meio ao coletivo infantil, como escolas ou espaços de Ciranda Infantil.

Ainda hoje as crianças estão conquistando o seu lugar como sujeitos Sem Terra:

as crianças começam a entrar em cena como personagens que criam seus próprios espetáculos, exigindo seus direitos também como integrantes desse Movimento e dessa organização social que vem produzindo sua identidade específica. [...] É nessa condição de sujeito que algumas delas passam a pressionar seus professores por uma escola que tenha mais a ver com sua vida [...]. É nessa condição também que começam a se organizar para reivindicar seus direitos ou fazer negociações em sua própria comunidade de assentamento ou acampamento, causando surpresa e provocando a reflexão de seus próprios pais [...] (CALDART, 2012, p. 306 - 308).

Esse lugar conquistado e ocupado pelas crianças internamente ao Movimento Sem Terra foi, como vimos, em parte uma conquista da luta das mulheres e, ao mesmo tempo, do protagonismo das crianças na luta pelos seus direitos. Diferentemente das outras experiências de educação, a proposta de educação do MST tem se dedicado a pensar as crianças nas suas especificidades, como pauta, dentro de um projeto maior de transformação da sociedade. Não prescinde de pensar a inserção das crianças nesse projeto, importando

compreender como uma criança constrói sua identidade participando de uma *coletividade em movimento*, e ajudando a produzir novas relações sociais e novas formas de conceber a vida no campo, certamente trará novos elementos para discutir a infância e seus espaços de educação (CALDART, 2012, p. 312. grifo no original).

Entender a Pedagogia do Movimento Sem Terra na trajetória histórica da Educação Popular ajuda a situar a experiência de educação infantil da Ciranda Infantil dentro dessa história mais ampla da educa-

ção proposta e construída pela classe trabalhadora e pelos movimentos sociais populares.

Contudo, a partir da minha experiência como educador infantil, compreendo que os novos elementos que as crianças Sem Terrinha colocam, como sujeitos e protagonistas do Movimento, ao construírem o seu lugar participando dessa coletividade em movimento (CALDART, 2012), modificam as experiências passadas de Educação Popular e criam a necessidade de reinventarmos nosso olhar diante desses novos sujeitos.

As crianças Sem Terrinha transformam a Educação Popular a partir do seu contexto e dos seus sujeitos específicos da prática educativa. Entendo que esse é sempre um movimento de criação e recriação a partir desse legado histórico das classes populares, compreendendo que

a prática educativa e a metodologia não operam de forma idêntica em diferentes contextos. A intervenção educativa é histórica, política e cultural, daí as experiências não poderem ser transplantadas. É a leitura séria e crítica da realidade que indica os percursos pedagógicos a serem construídos, a partir da opção política e ética (PALUDO, 2001, p. 95).

Nesse sentido, há que observar a maneira pela qual as crianças dos acampamentos e assentamento vivenciam as suas infâncias marcadas, estrutural e contextualmente, pela sua condição de classe, inseridas na questão agrária brasileira atual e vinculadas a um movimento social popular. Essa configuração estrutural da infância sem-terra conforma as diferentes experiências de Ciranda Infantil espalhadas pelos acampamentos e assentamentos rurais do MST pelo Brasil.

As Cirandas Infantis, ao mesmo tempo que estão preocupadas em responder as questões concretas da infância Sem Terrinha, se apresentam como proposta pedagógica que possibilita as crianças a continuarem construindo-se como protagonistas do Movimento, se identificando como Sem Terrinha.

Ainda que tenhamos destacado um silêncio contextual da Educação Popular, diante da prática educativa com as crianças, é ela que constrói o entendimento e a prática dos indivíduos como sujeitos no mundo. Retomam a ideia da cultura como práxis, e enfatizam a dinâmica na qual os sujeitos ao agirem no mundo, o transformam, ao mesmo tempo que transformam a si próprios. O processo de formação humana delinea-se na ação dos seres humanos como sujeitos na e da história, pois

não há realidade histórica que não seja humana. Não há história sem homens [mulheres e crianças], como não há uma história para os homens [mulheres e crianças], mas uma história de homens [mulheres e crianças] que, feita por eles, também os faz, como disse Marx (FREIRE, 1987, p. 127).

As experiências de *fazer a história* vivenciadas pelos sujeitos, a partir da *práxis*, são centrais na reflexão da Educação Popular e esse entendimento das mulheres, crianças e homens como sujeitos no mundo não pode ser compreendido como um processo teórico ou intelectual. Não é uma mudança de olhar sobre a realidade a partir do qual transformam os indivíduos, de objetos a sujeitos no mundo. Na relação dos homens, mulheres e crianças com o mundo, através da *práxis*, se formam como sujeitos, que ao transformarem o mundo também se transformam a si mesmos.

Dessa maneira, a Educação Popular nos ajuda também a pensar nas crianças como sujeitos, que vivenciam experiências de fazer a história e produzir as culturas infantis a partir da sua racionalidade e maneiras de seu no mundo.

Culturas Infantis entendidas como uma cultura constituída por elementos culturais das próprias crianças, produzidas nas relações entre elas, a partir dos jogos e brincadeiras.

[...] existe uma cultura infantil – uma cultura constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica atual [...], cujo suporte social consiste nos grupos infantis, em que as crianças adquirem, em interação, os diversos elementos do folclore infantil (FERNANDES, 2004, p. 215).

Esse olhar para as crianças como seres ativos e parte da estrutura da sociedade, nos ajuda a compreender como as crianças, nas suas relações entre elas, entre elas e os adultos e com o mundo, vão produzindo as culturas infantis, suas regras, modos de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, apresento a seguir uma situação que surgiu durante uma das atividades da Ciranda Infantil em que fui educador e que as crianças Sem Terrinha se interpuseram como *pequenos sujeitos* da história ocupando um barraco abandonado do pré-assentamento. Tal fato explicita o modo como as crianças colocam suas culturas infantis em movimento.

As crianças do pré-assentamento Elizabeth Teixeira³ ainda hoje não conseguiram um espaço físico só delas, ou seja, as atividades da Ciranda Infantil acontecem na área social da comunidade, no barracão, embaixo de uma árvore ou no lote de alguma assentada ou assentado. No entanto, as crianças foram deixando bastante clara a vontade de ter um espaço delas e, em uma das atividades da Ciranda Infantil, elas próprias ocuparam um barraco abandonado do pré-assentamento e organizaram coletivamente uma escola das crianças, a *Escola Roba Cena*.

A atividade havia sido proposta pelas educadoras e educadores: uma divisão em grupos onde deveriam escolher os nomes dos grupos,

3 A pesquisa do Curso de Especialização teve como objeto de análise a prática educativa da Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira, localizado no município de Limeira, estado de São Paulo. Hoje vivem ali cerca de 60 crianças filhas e filhas das 100 famílias que compõem a comunidade. A área foi ocupada no mês de abril de 2007, por 195 famílias. A comunidade foi despejada violentamente em novembro do mesmo ano e voltaram a reocupar a terra em dezembro, algumas semanas depois da reintegração de posse.

criar uma música/palavra de ordem, produzir a bandeira do grupo e fazer uma apresentação desses elementos para todos. A atividade aconteceu até um certo momento em que as crianças do grupo *Roba Cena*⁴ resolveram ir embora da Ciranda Infantil. Como educador, naquele dia de Ciranda Infantil fui até elas para perguntar o que estava acontecendo e elas começaram a reclamar.

– A gente não queria fazer nada daquilo, de música e apresentação. Só queria fazer o grupo do *Roba Cena* – disse Cirilo

– O que vocês propuseram é só besteira – completou Dora.

– Sim, sim! Vocês estão certos. Eu que propus tudo aquilo. Vi que vocês estavam formando um grupo de vocês e achei que seria legal as outras crianças também terem um grupo delas.

– Não! Era só para ter o *Roba Cena*! E a gente queria se reunir nessa casa aí embaixo.

Nessa hora sentei no chão e fiquei ouvindo.

– A gente queria só o nosso grupo e queria ficar ali na casa do André [um assentado]. Ali na casa é pra ser o lugar do *Roba Cena*!

– Porque a casa do André?

– O André não está mais morando aqui. E ele deixou eu e o Mario brincar na casa dele – disse Cirilo.

– Isso é verdade ou você estão me enganando só pra poderem brincar ali.

– É verdade! A gente até já brincou aqui, não é Dora?

– completou Cirilo.

Logo chegou a Martina (educadora) com a cartolina e giz de cera para fazer a bandeira. Falei para eles da ideia de fazerem uma bandeira para o grupo. Não toparam. Percebi que eles iam para a casa do André, eu querendo ou não. Então topei a ideia e propus outra – falei para eles que já estava na hora

4 Na brincadeira as crianças se dividiram e criaram o grupo *Grito* e o grupo *Roba Cena*.

do café, que podíamos então combinar o café lá na casa. Que o *Roba Cena* convidasse o pessoal do *Grito* para tomar café lá (...) e faríamos a apresentação das bandeiras. Muitos sorrisos apareceram. Pedi então se podiam me levar até a casa para ver o que fazer. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 20/11/2013)

Ao reivindicarem a vontade de ocupar a casa abandonada de um assentado colocaram em movimento a cultura vivenciada como Sem Terrinha pertencentes a um movimento social. Explicitaram o conflito de interesses que havia entre o que as crianças queriam fazer, de forma mais livre e o proposto/imposto pelos adultos, educadoras e educadores. Resistiram. Além disso, a proposta de ocupação do barraco de madeira abandonado era também a expressão da experiência de luta e resistência daquelas crianças, junto com suas mães e pais, no pré-assentamento.

Chegamos lá e a casa estava toda abandonada. Tinham alguns objetos largados, sofá e cama desarrumados, um latão cheio de sapatos na frente. Entramos e eles logo começaram a arrumar e a dividir tarefas.

– Quero conversar com os representantes do *Roba Cena*! – eu disse. Vou chamar o grupo *Grito* para virem aqui para a casa. O que acham de arrumar o espaço enquanto vou até lá em cima?

– Pode ser...

– Vamos descer de kombi com todas as crianças e com as coisas para o café.

– Tá bom, mas antes de entrarem a gente vai ter que explicar as regras aqui da casa para o outro grupo, né?! – disse Dora.

– Aí vocês esperam a gente lá fora, explicam as regras antes de todo mundo entrar.

Voltei ao barracão e fiz o convite ao grupo *Grito*. Todos toparam e fomos para a Kombi. Descemos lá na frente da casa

ocupada. Já estavam nos esperando fora. Foram nos receber na kombi.

– Você todos têm que ficar aqui fora da casa por enquanto para que a gente arrume o café lá dentro. Podem ficar aqui na varanda.

Pegaram as comidas do café. Alguns entraram e pediram para esperar. Ali na varanda tinham pendurado a bandeira do MST e da Via Campesina⁵. Tinha escrito também na parede “Pedir Licença” – era uma primeira regra! Ficamos esperando do lado de fora. Logo deram a permissão para entrarmos. Estava tudo organizado, limpo. Cama arrumada, as crianças arrumaram os objetos espalhados em um canto, protegendo-os. As louças estavam limpas. Pegaram os panos da ciranda e colocaram no chão para servir o café. Pediram para que sentássemos lá. Eles dividiram os sucos nos copos, lavaram as uvas, cortaram as maçãs, colocaram nos potes. Na parede da sala mais duas regras rabiscadas – “Não Bagunçar” e “Não Brigar”. Dividiram o café para todo mundo. Havia pendurada a bandeira do *Roba Cena*, ali no espaço do café, onde se podia ler “ESCOLA ROBA CENA”.

Após o café as crianças recolheram copos, sujeira, lixo e limpavam tudo. Ficamos o resto do tempo ali dentro da casa, conversando, brincando. Algumas crianças foram comer acerola do pé que tinha logo na entrada do barraco. Foi passando o tempo e nós educadoras e educadores tínhamos que ir embora. (...) Fomos embora e eles ficaram. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 20/11/2013)

5 A Via Campesina é um movimento internacional que agrupa milhões de camponeses, trabalhadores do campo, povos sem-terra, povos indígenas de todo o mundo. Em torno de 164 organizações locais e nacionais de 73 países da África, Ásia, Europa e América formam a Via Campesina. O MST é uma dessas organizações. Para mais informações: <<http://viacampesina.org/>>

As crianças resolveram ocupar um barraco abandonado e fizeram daquele espaço um lugar vivo e útil para eles. Elas concretamente roubaram a cena. Esse ato das crianças foi para mim a síntese de sete anos de atividades da Ciranda Infantil, de tentativas de construção de novas relações; de auto-organização das crianças com suas próprias regras; de espaço de convívio do coletivo infantil; e da vivência das crianças dentro de um assentamento, com perspectiva de luta, de resistência, de ocupação que, naquela brincadeira, se realizaram, colocando em movimento os conhecimentos e a cultura delas.

A propósito das mobilizações infantis, por sua vez, um novo desafio vem sendo colocado ao Movimento pelas suas crianças: como trabalhar sua organização específica? Os coletivos infantis necessariamente devem estar vinculados à escola? Como potencializar a participação das crianças no processo de ocupação da escola, onde ele ainda não foi efetivado através das professoras ou comunidade? Como trabalhar intencionalmente a formação política e organizativa das crianças sem deixar de considerar o tempo de vida em que se encontram? (CALDART, 2012, p. 309)

As crianças se auto-organizando, debatendo cargos, responsabilidades, criando gritos e bandeiras foi um grande aprendizado sobre o que as crianças nos mostraram que podem fazer. Elas criticaram os adultos e propuseram o que queriam fazer. Nós, educadoras e educadores, participamos daquela ocupação como convidados. Tivemos que seguir as suas regras, ajudar na organização.

Precisamos entender que as crianças têm iniciativas, têm opiniões, e que, muitas vezes, ao questionarem os adultos em suas atitudes, impulsionam mudanças. Se observarmos atentamente e dermos espaço é possível vermos na auto-organização das crianças em suas atividades e na relação com os adultos a criação de coisas novas e autênticas (MST, 2011, p. 25).

Esse ato de ocupação das crianças mostrou para nós, educadoras e educadores da Ciranda Infantil, como as crianças são sujeitos da sua própria história. A partir da sua forma de ser crianças no mundo, as brincadeiras, produzem culturas infantis e explicitam o seu pertencimento a um movimento social, a uma classe social. Como protagonistas do Movimento, apresentaram as suas demandas e colocaram em movimento suas inconformidades, lutando pelos seus direitos e suas demandas específicas.

As experiências das crianças Sem Terra, como sujeitos sociais que elas também já são desse Movimento, não podem ser vistas apenas como formação de futuros militantes da organização. Isso seria redutor e mesmo pedagogicamente ineficaz. A grande potencialidade educativa da participação das crianças no Movimento está na densidade maior que permite à sua vivência da infância, exatamente porque mais parecida com a totalidade das dimensões que constituem a vida humana. (CALDART, 2012, p. 389)

A existência de um espaço educativo para as crianças no pré-assentamento é a possibilidade de um lugar em que as crianças possam estar entre elas, lugar de encontro do coletivo infantil. Lá podem criar suas regras e compartilhar como entendem, interpretam e reinterpretam o mundo. Torna-se um espaço de produção de culturas infantis nas brincadeiras, que é o modo das crianças conhecerem e expressarem o mundo. É um ambiente em que reelaboram as suas experiências de ser crianças no assentamento, dentro de uma história de luta compartilhada e das condições concretas vividas ali.

Assim, as Cirandas Infantis lidam com esse contexto das crianças Sem Terrinha como

uma proposta de educação que proporcione às crianças conhecimento e experiências concretas de transformação da realidade, a partir dos desafios do assentamento

ou acampamento, preparando-se crítica e criativamente para participar dos processos de mudança da sociedade” (MST, 2005, p. 29)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhos ainda a percorrer

O presente artigo teve como meta apresentar as discussões iniciais da pesquisa realizada no Curso de Especialização em Educação do Campo e Agroecologia, a partir do objetivo central do que é aproximar a educação infantil e a Educação Popular, a partir da análise da proposta da Ciranda Infantis do MST. Mais do que concluir, as ideias aqui expostas têm suscitado novas questões que foram trabalhadas e aprofundadas na pesquisa. No entanto, faz-se necessário ressaltar algumas contribuições que este artigo pôde explicitar.

Ao tomar a Ciranda Infantil como objeto de análise pudemos observar como o processo de constituição do MST vai configurando a proposta educativa da Pedagogia do Movimento Sem Terra, ao mesmo tempo que ressalta o modo que as crianças Sem Terrinha foram ocupando seu lugar dentro do Movimento, passando de testemunhas a sujeitos da luta pela terra.

Como proposta educativa para a infância Sem Terrinha, a Ciranda Infantil é fruto da luta das mulheres pela sua presença, participação e trabalho nas instâncias do MST, assim como do protagonismo das crianças na reivindicação dos seus direitos de viverem a infância e ter sua educação e cuidado garantidos. Nesse sentido, a Ciranda Infantil tem se constituído como espaço de encontro do coletivo de crianças dos acampamentos, assentamentos, marchas e eventos do MST, preocupados com a criação de pertencimento ao movimento social e identidade Sem Terrinha, pela sua vivência em coletividade.

Vimos também que a Pedagogia do Movimento Sem Terra se insere na trajetória da Educação Popular brasileira, como uma proposta educativa da classe trabalhadora, dentro da luta de classes, a partir dos interesses, concepções, valores, culturas e modos de vida dessa classe.

Além disso, a Educação Popular ressalta a centralidade da *práxis* coletiva, tomando os indivíduos como sujeitos da história, sujeitos produtores de cultura e de sua própria existência no mundo.

Nesse sentido, apresentei uma situação concreta das crianças na Ciranda Infantil ocupando um barraco abandonado no pré-assentamento. Esse fato revelou a maneira como as crianças mobilizaram e relembrou suas experiências de fazerem parte de um movimento social e terem passado por processos de ocupação, despejo, marcha e lutas. Ali, as crianças, ao reivindicarem e lutarem por um espaço próprio para elas, se colocaram como protagonistas da luta pela terra e sujeitos da história.

Dessa maneira, ao situarmos a Ciranda Infantil dentro da Pedagogia do Movimento Sem Terra, e essa vinculada a trajetória da Educação Popular, nos ajuda a pensar nas crianças Sem Terrinhas como sujeitos da história, que atuam no mundo e nos seus contextos específicos modificando a realidade e criando possibilidades de transformação do mundo.

Entendo que essas primeiras discussões nos abrem possibilidades para pensar a aproximação da educação infantil e da Educação Popular a partir da Ciranda Infantil, contribuindo para construção de propostas educativas que considerem as crianças como protagonistas no mundo e sujeitos da história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENHART, Deise. A educação infantil em movimento: a experiência das cirandas infantis no MST. **Pro-Posições**. v. 15. n. I (43) - jan./abr. 2004, p. 175-189.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, 2001, p. 207-224.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMINI, Isabela. **Crianças com infância no MST - Novos sujeitos entram e permaneceram em cena**. 2014

FERNANDES, Florestan. **Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo**. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Fábio Accardo de. **Educação Infantil Popular: possibilidades a partir da Ciranda Infantil do MST**. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2015.

GARCIA, Pedro B. Educação Popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: Brandão, C. R. (org.). **A questão política da Educação Popular**. São Paulo, Brasiliense, 1980, p. 88-121.

GHIRALDELLI JR, Paulo. Movimento operário e educação popular na Primeira República. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº57, maio, 1986, p. 30-38.

JARA, Oscar. **Los desafios de la educación popular**. San Jose: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, 1984.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e Educação. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Caldart, Roseli S.; Pereira, Isabel B.; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio (orgs.). 3 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013, p. 500-507.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política: educação popular**. São Paulo, Ed. Símbolo, 1978.

MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos – A criança na luta pela terra e pela vida. In: **O Massacre dos Inocentes**. São Paulo: Hucitec, 1991a, p. 51-80.

_____. Introdução. In: **O massacre dos inocentes**. São Paulo: Hucitec, 1991b, p. 9-18.

MICHEL, Louise. **A Comuna**. Lisboa. Editorial Presença, 1971.

MST. Educação Infantil: Movimento da vida, Dança do Aprender. **Caderno de Educação n.12**, São Paulo: MST, novembro 2004.

_____. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. **Caderno de Educação n. 13**. São Paulo: MST, agosto, 2005.

_____. Educação da Infância Sem Terra. Orientação para o trabalho de base. **Caderno da Infância n. 1**. São Paulo, 2011.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. Edições Loyola, 1973.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST**. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2009.

ROSSETO Edna Rodrigues Araújo; FREITAS, Fábio Accardo de, e; SILVA, Nélia Aparecida da. Infância Sem Terrinha: a vez e a voz das crianças do MST. In: GEPEDISC, **Infância e movimentos sociais**. Vários autores, Leitura Crítica, Campinas, SP, 2015, p. 119 – 131.

ÁREAS DO CONHECIMENTO COMO UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Ana Cristina Hammel¹

As práticas de formação do ser humano têm transparecido como instâncias de disputas entre aqueles que entendem ser este um espaço importante para forjar consciências capazes de fazer a revolução socialista e aqueles que desejam a reprodução do modo capitalista de exploração social. Os movimentos e organizações sociais lutam pela possibilidade de definir os fundamentos e princípios da educação de sua classe, pautando, no Estado burguês,² os direitos que possibilitam avançar na perspectiva da formação humana num sentido maior do que o de uma formação para o mercado de trabalho capitalista.

Este trabalho busca verificar a organização curricular por área do conhecimento enquanto forma de superação do currículo fragmentado e enquanto possibilidade de construção de um ensino voltado para o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, entendendo que as pessoas são capazes de determinar os rumos da história. Esse processo está em disputa na atual conjuntura, uma vez que a escola tem, na sua forma organizativa, finalidades específicas, ou seja, a construção da hegemonia burguesa, embora isso se dê em um ambiente de contradição, passível de toda forma de mudança.

Tendo como categorias centrais a contradição, a totalidade e a historicidade serão retomadas experiências da Escola Base Iraci Salete

1 Docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Laranjeiras do Sul, PR. Doutoranda em História na Unioests, *campus* Marechal Cândido Rondon – PR. E-mail: hammel.anacristina@gmail.com

2 Ver Lenin (1983), Gramsci (2001) – *Cadernos do Cárcere* Vols. 1, 2, 3 e 5.

Strozak e as Escolas Itinerantes do Paraná. No PPP (2009) destas escolas encontramos elementos que ajudam a entender a opção pela área do conhecimento e como ela se organiza no trabalho pedagógico, a partir de referenciais progressistas, segundo os quais os sujeitos contribuem e participam do/no seu processo de formação.

Nosso ponto de partida será retomar elementos-chaves e determinantes que articulam o ensino, os conteúdos escolares e a vivência na comunidade. Neste âmbito, recuperar-se-ão categorias como educação, escola, currículo e a organização do trabalho pedagógico, assim como princípios que definem a opção dos coletivos escolares à medida que se aproximam ou se afastam da práxis pedagógica. Para além do currículo escolar, a forma como compreendemos e organizamos a formação dos sujeitos determina e materializa nosso compromisso político-ético com os trabalhadores.

A FORMA ESCOLAR E A ESCOLA DOS TRABALHADORES

Quando nos propomos a refletir sobre a escola e sua forma, temos que considerar que escola é sempre mais que escola, ou seja, é também a natureza que a cerca, a organização social na qual está inserida e as finalidades que ela cumpre neste meio.

Assim, entender a natureza da escola hoje passa pela compreensão da organização social capitalista. A especialização e a fragmentação do ensino são decorrentes deste processo, que necessita de uma formação massiva, em pouco tempo e com baixo custo. A escola “se constitui num tempo, espaço distante da vida, capaz de preparar rapidamente recursos humanos para alimentar a produção industrial” (FREITAS, 2003, p. 27).

Este contexto demonstra que imbuída em sua formatação inicial há uma intencionalidade educativa para além da própria escola: a forma escolar na sociedade capitalista é pensada para preparar o sujeito para seu exercício produtivo. Vários exemplos podem comprovar isso, tais como a própria estrutura organizativa, composta por uma hierarquia rígida, regras e normas que disciplinam o corpo e a mente; se

adentrarmos as questões dos conteúdos selecionados, em sua maioria, são apresentados de formas rápidas, priorizando-se a instrumentalização de ferramentas básicas para o bom desempenho da leitura, oralidade e cálculos. Isso vigora ainda nas escolas públicas de educação básica, que, além de desenvolver habilidades e competências, é o espaço de manter crianças, adolescentes e jovens ocupados por mais tempo até que possam ingressar no trabalho produtivo.

Pochmann alerta para este fato quando analisa a mudança da sociedade, que chama de sociedade pós industrial.

No curso da nova sociedade pós-industrial, a inserção no mercado de trabalho encontra-se gradualmente sendo postergada ainda mais, possivelmente para o ingresso na atividade laboral somente após a conclusão do ensino superior, com idade acima dos 24 anos de idade, e a saída sincronizada do mercado de trabalho a partir dos 70 anos. Tudo isso acompanhado por jornada de trabalho reduzida, o que permite observar que o trabalho heterônomo deve corresponder a não mais que 25% do tempo da vida humana (POCHMANN, 2013, p. 39-40).

Sem contestar a importância do processo de universalização e obrigatoriedade do ensino, do prolongamento do tempo na escola, avaliamos que é necessário ir além, se pretendemos uma formação que, de fato, possa contribuir para a produção de outra organização social, de outras relações produtivas. O avanço tecnológico, a produção científica moderna, os avanços em todos os campos do conhecimento humano precisam servir para libertar o ser humano dos processos de exploração e de devastação do ambiente. Isto só é possível se construirmos outros valores, sejam de consumo, sejam de convivência, seja de sociabilidade, é aqui que se dá a contribuição de processos educativos, formais ou não. O raciocínio que serve como referência para esse trabalho tem por base a premissa de necessário articular o projeto histórico de libertação da classe trabalhadora ao trabalho pedagógico da escola que atende essa classe. Nas palavras de Caldart (2010, p. 151):

É necessário trabalhar pela transformação da escola (junto com a transformação do projeto formativo/educativo vigente) se o que pretendemos é vinculá-lo organicamente aos interesses sociais e culturais dos trabalhadores e ao objetivo de emancipação humana (em sua concepção originária e ainda hegemônica, a escola não tem e não trabalha para este vínculo); - processos radicais para transformação da escola implicam em recriar a “forma escolar” tal como instituída pela sociedade moderna (que é a escola que conhecemos); - a forma escolar não diz respeito apenas e principalmente aos conteúdos de ensino [...] mas fundamentalmente se refere ao formato das relações sociais que acontecem no interior da escola, inclusive no trabalho pedagógico com conteúdos e ao seu isolamento em relação à dinâmica da vida, das lutas sociais.

Ao pensar a escola para a classe trabalhadora da Inglaterra do século XVIII, Marx e Engels, constroem um conjunto de reflexões que precisam ser consideradas quando pensamos a escola dos trabalhadores.

[...] o setor mais culto da classe operária compreende que o futuro de sua classe e, portanto, da humanidade, depende da formação da classe operária que há de vir. Compreende, antes de tudo, que as crianças e os adolescentes terão de ser preservados dos efeitos destrutivos do atual sistema. Isto só será possível mediante a transformação da razão social em força social e, nas atuais circunstâncias, só podemos fazê-lo através das leis gerais impostas pelo poder do Estado [...]. Afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação. Por educação entendemos três coisas: 1) Educação intelectual; 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo

tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX E ENGELS, 1989, p. 84-85).

A complexa materialidade do contexto atual da luta de classes nos coloca a tarefa dialética, de análise das contradições, de luta e da necessidade de formação de quadros para a revolução. Nas condições apresentadas entende-se que a escola do campo, desde sua origem classista, pode ser um território para formação de sujeitos capazes de gestar a sociedade socialista, desde que a contradição capitalista se tensiona para isso.

Para tanto, aspectos como planejamento coletivo da escola, auto-organização e participação efetiva dos estudantes nos processos educativos precisam ser considerados e traduzem possibilidades de pensar a concretude das relações vividas e das grandes contradições capitalistas. Neste sentido, as escolas do campo orientadas por uma pedagogia estruturada na crítica, na formação humana, na luta, no respeito e na solidariedade, vinculada ao trabalho ontológico, responderão aos anseios propostos por Marx e Engels (1989), propostos no século XIX.

A escola do campo é uma discussão recente no âmbito da política pública nacional, fruto da denuncia dos movimentos e organizações sociais do campo que na luta pelo direito a educação vão construindo outro jeito de ser e de fazer educação. Martins aponta como na constituição social do modelo educativo nacional o campo foi marginalizado, e desta marginalização surge a possibilidade de construção de outro projeto educacional.

A educação do campo não é só deturpada e utilizada por uma concepção estranha aos sujeitos do campo, mas também é marginalizada historicamente, em termos práticos e em termos legais. Na legislação educacional, somente na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 ocorre pequena menção, no artigo 281, incorporando as demandas dos sujeitos sociais coletivos organizados e integrando-os ao compêndio legal nacional. Os apontamentos contidos

em tal dispositivo legal podem, na mesma medida, justificar o sucateamento e o detrimento no qual as condições de oferta da educação nas zonas rurais se dão. Ou seja, o mecanismo pode significar avanço, mas também indicar possibilidades de tratamento desigual (MARTINS, 2012, p. 7).

A educação do campo, enquanto luta dos trabalhadores, é uma alternativa para construção de uma escola colada às necessidades dos trabalhadores. Outra possibilidade é a experiência da escola russa durante a revolução, que deveria “entender a complexidade concreta dos fenômenos, tomada da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou ideia central” (PISTRAK, 2009, p. 36).

A escola comuna é outro exemplo de pensar a escola dos trabalhadores, os comunares decretaram o fim da intervenção da igreja na escola, a educação pública e para todos. A Comuna reabriu escolas, investiu na politécnica e na formação integral.

Nada se saberia dessa revolução em matéria de educação sem as circulares das municipalidades. Várias haviam reaberto as escolas abandonadas pelas congregações e pelos professores primários da cidade, ou tinham expulso os padres que lá restavam. A do XX Distrito vestiu e alimentou as crianças, lançando assim as primeiras bases das Caixas Escolares (cooperadoras), tão prósperas a partir de então. A delegação do IV Distrito dizia: “Ensinar a criança a amar e a respeitar seu semelhante, inspirar-lhe o amor à justiça, ensinar-lhe que deve se instruir tendo em vista o interesse de todos: eis os princípios morais em que doravante repousará a educação comunal” (COGGIOLA, 2001, p. 3).

Roberto Leher (2015), em palestra em decorrência dos cem anos da revolução russa, assim se referiu a experiência educativa da Comuna:

durante os seus 72 dias de existência, a Comuna de Paris demonstrou de que forma é possível que a educação pública seja regulada pelo povo, sem a ingerência do Estado. “A Comuna de Paris é o momento fundacional de uma educação pública e de temas emancipatórios, que nos permite pensar o que é público. Marx defende a educação pública, mas não defende o Estado como educador do povo, tampouco a Igreja. É o Estado que precisa ser educado pelo povo. O Estado é particularista e unilateral. A Comuna de Paris deu um exemplo de como se faz uma educação universal”.

A proposta educativa formulada pelos trabalhadores se mostrou, entre todas, a mais avançadas, mais consistente, com possibilidades de pensar processos de humanização e de desenvolvimento das ciências em favor do ser humano. Neste sentido, são propostas outras formas escolares, outra organização curricular, enfim outra relação entre conhecimento, trabalho e protagonismo do sujeito.

Caldart (2010), ao propor como organização metodológica os complexos de estudos, desde a leitura de Pistrak (2009) e Shulgin (2013), propõe não apenas mudança na forma escolar, mas também no papel da escola e da educação pública.

No que se refere a uma forma de organização da escola, ela desloca a centralidade da formação de habilidades e competências e da preparação para a sociedade “pós-industrial” da escola capitalista, para uma formação humana. Na medida em que o objeto central é a formação humana, outros elementos ganham centralidade. Para além da cognição, das bases das ciências, os métodos e tempos precisam ser formativos. Essa forma de entender ocorre na apropriação de conhecimentos, e, sobretudo nas formas de produção da existência, na análise da realidade e no trabalho.

Os Complexos de Estudos assumidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como organização metodológica, buscam recuperar e manter a relação entre o trabalho e o ensino, sendo o trabalho entendido como processo de atividade hu-

mana e criadora em seu sentido ontológico, como possibilidade de práxis formadora.

Assim, para o MST a unidade entre trabalho, auto-organização e conhecimento escolar deve permear a escola. Isso implica uma nova forma organizativa, onde o movimento da realidade consegue dialogar com o ensino, as matrizes pedagógicas (trabalho, luta social, organização coletiva, a cultura e a história) aproximam e interlaçam o conhecimento disciplinar/escolar e as dimensões formativas vinculadas ao trabalho em sala de aula. Para Shulgin:

Na base da vida escolar deve estar o trabalho produtivo. Ele deve estar ligado orgânica e estreitamente com o ensino, que ilumina com a luz dos conhecimentos toda a vida ao seu redor. Tornando-se cada vez mais complexo e indo além dos limites da situação imediata da vida infantil, o trabalho produtivo deve familiarizar os alunos com as mais diversas formas de produção até às mais elevadas (SHULGIN, 2013, p. 1).

Desta forma, o trabalho é o exercício real, relevante para a escola e a comunidade, compreendido como trabalho criador. Pensar o currículo das escolas públicas implica pensar políticas públicas que possibilitem explicitar as contradições da sociedade capitalista e a luta de classes engendradas, o que não se deve esperar do Estado, pela sua própria natureza (SAES, 1998). Na estreita relação entre garantia constitucional dos trabalhadores e especificidades locais, é necessário criar políticas que tornem a escola um instrumento ativo nos processos de luta dos trabalhadores.

A implantação desta organização curricular nas escolas poderá potencializar a luta dos trabalhadores, uma vez que tenciona a classe e a obriga a avançar, mesmo que apenas no campo dos direitos. Entender as amarras e as lutas decorrentes nestes trâmites implica em compreender a luta entre as forças da contradição de uma sociedade capitalista e, como os trabalhadores conseguem ou não garantir alguns direitos.

Buscando aperfeiçoar o trabalho pedagógico e de fato tornar a escola uma ferramenta na luta classes o coletivo escolar da escola base

e escolas itinerantes do Paraná propõem, um estudo sistemático da pedagogia socialista por meio dos os complexos de estudos. O PPP (2013, p. 49) assim a define:

Um complexo representa uma “complexidade” cujo entendimento a ser desvendado pelo (a) educando (a) ativa sua curiosidade e faz uso dos conceitos, categorias e procedimentos das várias ciências e artes que são objeto de ensino em uma determinada série. O complexo tem uma prática social real embutida em sua definição. Ele é mais que um tema ou eixo e não se resume à idealização de uma prática que apenas anuncia a aplicabilidade longínqua de uma aprendizagem. É o palco de uma exercitação teórico-prática que exige do(a) educando(a) as bases conceituais para seu entendimento, permite criar situações para exercitação prática destas bases plenas de significação e desafios e, ao mesmo tempo, permite que estes conceitos sejam construídos na interface da contribuição das várias disciplinas responsáveis pela condução do complexo.

A figura a seguir sistematiza relação entre as bases das ciências, da arte, do trabalho, da auto-organização e dos aspectos da realidade. Estas conexões e associações podem representar uma nova forma de organizar a escola, com outras perspectivas, entendendo o conhecimento como elemento gerador de novas problemáticas e novas soluções para questões sociais comuns.



Figura 1– Complexo de Estudo
 Fonte: Plano de Estudos Escolas Itinerantes, 2013.

Assim, pensar em formas como a luta e a escola nela gestada podem contribuir para acúmulo de forças e para o projeto educativo na perspectiva dos trabalhadores, bem como na promoção das políticas públicas, é uma tarefa necessária. Nesse contexto, é necessário ter clareza dos limites e possibilidades da formação escolar capitalista, considerando as contradições internas do sistema e como desde a teoria marxista é possível pensar possibilidades de contribuição ou não, no acúmulo de forças no projeto de educação na perspectiva dos trabalhadores, bem como na promoção de políticas públicas.

A experiência das escolas presentes em áreas de Reforma Agrária, que se orienta com bases aos princípios da Pedagogia do MST, tem se configurado como um espaço de luta, um território a ser conquistado e democratizado devido a maneira pela qual se dá o acesso e a permanência dos sujeitos na educação. São eles:

Educação para a transformação social; Educação para as várias dimensões do ser humano; Educação com/para os valores humanistas e socialistas; Educação como

um processo permanente de formação e transformação humana; Relação teoria e prática; A realidade e a pesquisa como base da produção do conhecimento e os tempos educativos; Organização dos tempos educativos através de ciclos de formação humana; Conteúdos formativos socialmente úteis; Educação para o trabalho e pelo trabalho; Educação para o trabalho e a cooperação; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, econômicos e culturais; Gestão democrática; Auto-organização dos educandos; Formação permanente dos educadores (PPP do Colégio, p. 23).

A participação ativa da coletividade parte de duas lutas combinadas: a efetivação do direito e ampliação do acesso à educação e à escolarização no campo e pela construção de uma escola que esteja *no* campo, mas que também seja *do* campo – uma escola que esteja ligada à história, à cultura, às causas sociais e humanas dos que vivem no campo – é então que afirmamos que: a educação é pensada pelos trabalhadores nas suas mais diversas dimensões.

Este movimento acaba revestindo-se de outro termo específico das lutas sociais: a organização. Organizar-se, estar organizado, permite pensar coletivamente, o que é um avanço, em uma sociedade que apregoa o individualismo com base ética e moral, é o que contempla o tópico do PPP sobre a organização política, movimentos sociais e cidadania. É esta tríade que acaba determinando a composição das ações político-pedagógicas, ressaltando que a simples representação político-partidária não dá conta da organização na sociedade. A existência de movimentos ou organizações sociais e associações comunitárias indicam a organização política dos moradores de um determinado local. Percebe-se que os povos do campo historicamente têm demonstrado a sua organização por meio da reivindicação de condições de trabalho e divisão da terra, de forma a garantir não só a produção de subsistência, mas também a luta pela reforma agrária, a delimitação territorial das terras dos povos indígenas, a indenização pelos danos gerados nas áreas de construção de usinas hidrelé-

tricas, enfim, manifestações que anunciam outras relações sociais de trabalho.

Este processo significa ter o ser humano como o centro, em contraposição ao modo de produção capitalista, sob a forma do agronegócio. Neste sentido a escola do campo avança em considerar a realidade a atualidade³ e propor outra organização curricular, pautada numa compreensão que a lógica de seriação não contribuiu para avançar na formação humana de forma omnilateral⁴. Assim, para além dos conteúdos, são incorporadas no currículo questões entendidas como centrais para as comunidades do campo, tais como a Agroecologia, sementes crioulas, da agricultura familiar, Reforma Agrária, a arte e a cultura, possibilitando um modelo de desenvolvimento do campo que se contrapõe ao hegemônico do capitalismo.

Os primeiros parágrafos do PPP (2009) das escolas apresentam fortes elementos de construção pedagógica que buscam superar a fragmentação, o esvaziamento e a classificação dos sujeitos num de-

3 Deve-se entender por formar na atualidade considerar tudo aquilo que a vida da sociedade do nosso tempo tem como requisitos para crescer e desenvolver-se. Em nosso caso, isso tem a ver com as grandes contradições da própria sociedade capitalista. A formação do aluno, portanto, deve prepará-lo para entender seu tempo e engajá-lo na resolução dessas contradições, de forma que sua superação signifique um avanço para as classes menos privilegiadas e um acúmulo gradual e permanente de forças para a superação da própria sociedade capitalista. (Freitas, 2003, p. 56).

4 Para Janata (2012, p. 181), formar para a omnilateralidade significa buscar ampliar as próprias finalidades da educação, pois, mesmo não sendo possível a fruição no hoje, diante de um sistema capitalista que nos retira toda a condição humana e falseia nossa consciência, é significativo que aprendamos a usufruir os bens espirituais, a arte, as manifestações culturais como elementos do novo, mediante o velho. Dessa forma, alcançada uma nova forma de produzir a existência, pela autoatividade, com a produção nas mãos dos “indivíduos livremente associados”, poderemos usufruir a possibilidade, colocada por Marx e Engels nA *Ideologia Alemã*, de “hoje fazer tal coisa, amanhã outra, caçar pela manhã, pescar à tarde, [...] segundo meu desejo, sem jamais me tornar caçador, pescador, pastor ou crítico” (MARX; ENGELS, 1999, p. 47). A formação para a omnilateralidade está no limite da impossibilidade de sua realização plena sob o capital, porém coloca-se, ao mesmo tempo, como uma força em luta na formação dos jovens do assentamento.

terminismo histórico que agrupa os sujeitos a partir de suas classes. Organizando-a em Ciclos de Formação Humana, considera que a organização da escola atual não vem contribuindo para formação do sujeito necessário para a sociedade socialista almejada pelos trabalhadores neste espaço social. Os Ciclos optaram por organizar o trabalho pedagógico numa forma de superar a fragmentação, avançar na luta por escola pública, popular, que contribui para a formação dos trabalhadores do campo.

Os Ciclos vêm se apresentando como possibilidades de debater o currículo para além da lógica linear, podendo ser compreendidos como um sistema articulador do dinâmico e complexo processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos sujeitos. Assim, não podemos apenas legitimar a mudança da realidade formal escolar, mas também oferecer a possibilidade de superá-la em todas as suas configurações conhecidas. Assim, por exemplo, o próprio processo de avaliação leva em conta muitas vezes, as desigualdades no desenvolvimento e na aprendizagem entre os sujeitos. Sabemos que ainda estamos estagnados naquela conservadora prática de transferir para os sujeitos os conteúdos hierarquicamente organizados.

Todavia, esse novo modo de pensar a escola exige definição de princípios, metas, conhecimentos próprios, de acordo com as idades, principalmente dos grupos de idade-ciclo. Se estivermos numa lógica de seriação, podemos enquadrar o processo de ensino em sequências anuais, semestrais ou, ainda, bimestrais. Contrariamente ao que ocorre nos Ciclos, os tempos têm outra dinâmica, mais extensa e resignificada a partir das temporalidades ou da condição humana do interagir sócio-antropológico (os tempos da vida). Os ciclos da vida são processuais, pois não cessam na prescrição ou no conceito final sobre as vivências conquistadas.

Destaca-se que na escola do ciclo o tempo de aprendizagem é maior, pois a infância compreende mais que um ano, compreende como se aprende em cada ciclo da vida. Passam a ser centrais outros espaços também considerados educativos e a sala deixa sua centralidade, embora seja um espaço importante. Compreende-se a biblioteca, os labo-

ratórios, a comunidade, as famílias como locais educativos. A educação passa a incorporar novos elementos para ensinar e aprender.

A tradição docente consiste em ensinar a mesma coisa a todos em um mesmo tempo e a partir das mesmas atividades. Poder-se-ia chamar *a tradição da mesmice*, onde os conteúdos são repetidos ano a ano, para cada série, definidos, na maioria das vezes, pelos livros didáticos. Nesta tradição, a aula começa sem início, e termina sem final, ou seja, ao passar dos minutos que constituem os chamados períodos (ou tempos) escolares, geralmente de 50 minutos, um professor entra em sala, faz a chamada dos alunos, passa no quadro algum conteúdo que os alunos lhe deverão devolver sob a forma de respostas em repetidos exercícios, geralmente em uma aula a acontecer a posteriori. A pertinência do conteúdo transmitido justifica-se pela sua necessidade para a série seguinte, independente de sua pertinência à ciência que vem a compor e dos conhecimentos prévios dos alunos contraditórios ou não ao que lhes são propostos como conteúdos escolares (Krug, 2012, p. 6).

Esta é a escola hegemônica no país e que não tem dado conta de ensinar nossos educandos que chegam com graves lacunas aos cursos superiores. Este é o modelo de educação destinado aos filhos dos trabalhadores que pouco tem contribuído para pensar, desde a escola, a sociedade em que se vive ou para fazer relação com totalidade. Na maioria das vezes serve apenas para o momento da aula, ou como diz a autora, é pré-requisito para a aula seguinte. Os educandos não veem dinamicidade, vida, contradição e necessidade naquilo que estudam. A vida parece ficar fora da escola: “só passo a viver quando saio da sala de aula e pouco faço uso daquilo que o docente trabalhou”, dizem os educandos. Ao questionar esta lógica e propor métodos de ensino que dialoguem com a vida real, com a totalidade, os Ciclos vêm sendo associados a uma flexibilização e superação dos conhecimentos escolares.

Para Miranda, na escola dos ciclos o importante é o sujeito estar na escola, pois estará aprendendo algo, sendo este espaço fundamental para a experiência da cidadania, da convivência e da formação dos valores sociais. Embora haja concordância na importância dos estudantes permanecerem na escola, ela precisa ser espaço de conhecimento para poder garantir sua função social e contribuir para a humanização dos sujeitos. É extremamente preocupante que a escola seja apenas espaço de convivência e de aprendizados de valores e ainda mais na escola dos trabalhadores onde o questionamento dos valores capitalista e aprendizagem/construção de novos valores são fundamentais.

Outros elementos centrais, presentes no PPP (2009) são a formação para atualidade e a auto-organização dos estudantes. Freitas (2003) considera inclusive os princípios da escola pós-revolução socialista:

Deve-se se entender por formar na atualidade tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso tempo tem requisitos para crescer e desenvolver-se que em nosso caso tem a ver com as grandes contradições da própria sociedade capitalista. A formação do aluno, portanto deve prepará-lo para entender seu tempo e engajá-lo na resolução dessas contradições, de forma que sua superação signifique um avanço para as classes menos privilegiadas e um acúmulo gradual e permanente de forças para a superação da própria sociedade capitalista (Freitas, 2003, p. 56).

A auto-organização dos estudantes, por sua vez, se pauta pela crença de que o processo pedagógico é coletivo, decidido por todos. Para isso, desde a mais tenra idade os educandos precisam aprender a decidir.

Os argumentos e experiências aqui apresentados são possibilidades de ir construindo uma escola com perspectivas de desnaturalizar a hegemonia capitalista e de instigar práticas e reflexões que coloquem no caminho da construção de processos revolucionários em prol dos trabalhadores. Estes elementos, somados ao complexo de estudos, têm materializado uma nova forma de pensar e fazer a escola para os traba-

lhadores Sem Terra, porém com muitos entraves postos pela natureza da escola sob responsabilidade do Estado.

Os principais entraves estão na formação dos professores e na forma de contratação e distribuição das aulas, o que tem impossibilitando o vínculo concreto entre educadores, escolas e realidade. Este é um debate que está posto no âmbito da carreira docente e que tem impactado diretamente na proposta de escola, e que pouco tem contribuído para a realidade destas escolas, muito embora, estão sendo sempre promovidas várias atividades com tempos-espacos voltados para a formação continuada, acompanhamento e promoção de estudos sobre a organização escolar e a forma de superar, mesmo com limites, a organização da escola capitalista, a organização por área e a práxis escolar tem sido algumas das estratégias.

A PRÁXIS COMO ELEMENTO DE APROXIMAÇÃO DA REALIDADE

O debate sobre a práxis ganha centralidade no processo que estamos analisando, entendida como a tentativa de superar a dicotomia entre escola, conhecimento sistematizado (teórico) e a prática (ação concreta em uma dada realidade) ela busca recuperar a relação entre escola e vida, escola e contexto local. Assim, a pesquisa sócio-anropológica e o inventário da realidade são alguns dos instrumentos que permitem conhecer a realidade, problematizar e transformar em conhecimento escolar.

Neste sentido a organização do trabalho pedagógico precisa incorporar outros tempos e espacos como formativo, entender os processos sociais e que a relação entre conhecimento e prática social, a interdisciplinaridade é um elemento importante neste contexto, pois a realidade é interdisciplinar e interpretá-la exige compreendê-la.

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso

da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. É neste sentido que mesmo delimitado, um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável (FRIGOTO, 2008, p. 43-44).

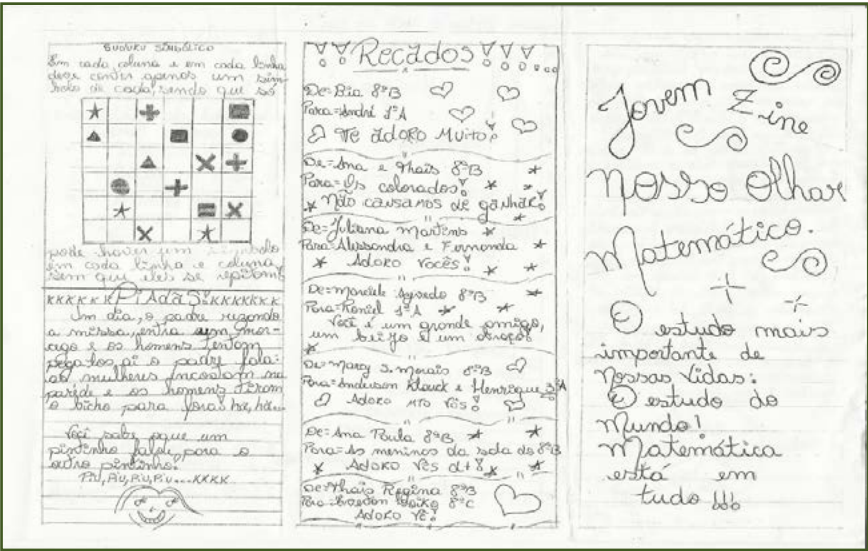
O complexo de estudos como princípio metodológico tem na práxis o elemento basilar, pois o conhecimento escolar faz conexões estruturais com a realidade social. A porção da realidade que surge a partir da pesquisa da realidade, sistematiza questões fundamentais à serem entendidas e resolvidas na escola, o quadro abaixo exemplifica algumas destas porções.

Tabela 1: Relação de Porções da Realidade no Ensino Fundamental

Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Porção da Realidade	A luta pela Reforma Agrária;	Luta pela Reforma Agrária;	Luta pela Reforma Agrária;	Luta pela Reforma Agrária;
	Produção de alimentos;	Criação de animais;	Manejo do agroecossistema;	Beneficiamento e processamento da produção;
	As formas de organização coletiva dentro e fora da escola;	Agroindústria	Formas de organização do acampamento e escola;	Agronegócio (monocultura e empresas cooperativas ou outras)
	A cultura camponesa;	Organização do Acampamento/ Assentamento e na escola;	Agroindústria;	Organização coletiva dentro e fora da escola (acampamento ou assentamento);

Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Porção da Realidade	Manejo dos ecossistemas;	Produção de alimentos;		Vendas/comercialização de produtos;
	Autosserviço;			

Estas demandas apresentadas e sistematizadas coletivamente na escola são detalhadas e previstas no planejamento docente e, neste cronograma de atividades, são estabelecidas para cada ano/ciclo possibilidade de, a partir dos conteúdos escolares, definir ações de trabalho, de auto-organização e outras atividades que podem, a depender de cada caso, incidir sobre a realidade estudada. As imagens abaixo são alguns exemplos de ações definidas a partir do inventário da realidade e das necessidades locais:



Imagens 2– Construção do Fanzine.
Fonte: arquivo da escola, 2013.

O Fanzine é um instrumento de comunicação dos estudantes, organizado através da auto-organização. Eles produzem formas de de-

bater problemas, se posicionar sobre uma situação, defender e argumentar a partir das situações concretas, trocar informações, mandar recados. Outros exemplos de instrumentos de comunicações organizados pelos estudantes da escola são os jornais, produções de cartilhas e cadernos de textos. Uma característica importante é que eles não circulam apenas na escola, mas são levados aos pais, para outras escolas e a comunidade em geral.

A imagem 3, abaixo, demonstra outro momento de retorno a comunidade, desenvolvida por meio dos seminários e socializações de trabalhos.

Os seminários são momentos de trocas de conhecimentos, aprofundamentos de temáticas relevantes para estudantes e para comunidade, dentre as temáticas levantadas são escolhidas aquelas que são mais urgentes. Este é também o momento em que as turmas fazem a devolutiva dos trabalhos, semestrais ou anuais para todo o coletivo escolar.



Figura 3— Seminário de Integração Escola - Comunidade
Fonte: Acervo Escolar, 2014

Outra atividade significativa realizada pela escola a partir da demanda da realidade foi à construção da cisterna (imagem 4). Fruto de uma problemática antiga na comunidade, a questão da falta d'água

ocasionava muitas disputas e divergências entre o poder público local, as políticas estatais e os direitos dos moradores e estudantes.

O estudo das possibilidades, o levantamento de causas e consequências motivou vários estudos em várias áreas, que foram desde o processo de desmatamento e mudanças na fauna e flora, a levantamento de custos, de denúncias e carta às autoridades (i)responsáveis.

A busca de parcerias para solucionar o problema tornou possível a construção das cisternas, porém, as inúmeras disputas em torno da questão fizeram com que a obra fosse embargada por quatro anos, uma gestão inteira. Mais que uma necessidade, a cisterna, tornou-se então uma questão comunitária. Terminar a cisterna tornou-se uma “questão de honra”. Assim, e pais e escola se mobilizam não só para terminá-la, mas também torná-la um marco na comunidade, que mostra os potenciais do trabalho coletivo e da mobilização popular.

Olhando para a cisterna (foto abaixo), ela traz as ilustrações da história e do movimento de um povo que luta, se organiza e toma nas mãos a construção de seu futuro. Este tem se constituído num processo educativo em que diferentes sujeitos se organizam para ensinar e aprender. A professora de matemática fez as operações de medidas e capacidades, a de artes além de definir cores e imagens, trabalhou as mensagens e seus significados, a linguagem produziu mais que cartas, relatou nas mensagens os sonhos, a esperança e a vontade dos sujeitos envolvidos e assim outros que colocaram a mão na massa e foram produzindo as paredes, também ensinaram e aprenderam.



Imagem 4— Cisterna Comunidade Centro Novo – Assentamento Marcos Freire.

Fonte: Acervo da escola, 2014.

As práticas desenvolvidas e o exercício da docência nestas escolas vêm questionando o que é o conhecimento e colocando outros elementos em contraposição ao currículo hegemônico, retomando as preocupações de teóricos como Marx, Gramsci e outros militantes preocupados com a formação dos trabalhadores. Os exemplos trabalhados acima explicitam a relação entre a práxis pedagógica, interdisciplinaridade e trabalho na escola.

O que é interdisciplinaridade para este coletivo? Como ela contribui para entender a realidade? O que muda na formação destes estudantes?

Um primeiro olhar para estas escolas não permite perceber alterações significativas, com superação das aulas fragmentadas e dos professores organizados em suas disciplinas, com tempo limitado para as aulas. Quando passamos a observar o cotidiano escolar percebemos que são visíveis as especificidades da negação de acesso e direitos aos povos do campo. A escola tem transformado esta negação em luta diária, em problemática a ser estudada na escola, aqui está seu diferencial.

Isto muda a perspectiva de abordar o conteúdo disciplinar, ele precisa dar as respostas que a realidade coloca, cada disciplina, com suas categorias, ferramentas de análises, e conhecimentos num movimento de aproximação e distanciamento da realidade são capazes de apontar caminhos para esta análise, desde que seu docente estejam abertos para fazer o diálogo interdisciplinar, este tem sido o exercício da escola que se materializa no trabalho e na práxis. Para este exercício ser concretizado no “chão da escola” os docentes têm feito o exercício da organização por área do conhecimento, forma encontrada para materializar a interdisciplinaridade.

COMPLEXO DE ESTUDO, ÁREA DE CONHECIMENTO E A CONTRAPOSIÇÃO À LÓGICA FORMAL

Ao adentrarmos nesta questão mais específica é importante considerar que ela se insere num amplo debate da organização curricular. Em nosso país, as experiências mais significativas nessa área respon-

dem a um ensino propedêutico, visando a uma formação de caráter intelectual, um adestramento manual, para suprir as demandas do mercado de trabalho, compreendendo concepções democráticas burguesas, patriarcais, científico-rationais.

Experiências da década de 1930 inspiradas na teoria de Dewey afirmavam que era necessário romper com a escola tradicional, tornando o ensino mais interessante, mais flexível. O chamado construtivismo, ou a Escola Nova, pretendeu romper com a hierarquia e com as formulações prontas e acabadas. Com o discurso do aprender a aprender, disseminava que não deveria haver rigidez no currículo e que o próprio estudante deveria construir seu aprendizado conforme seu interesse. O risco posto aqui está na perda da intencionalidade e a diretividade, características importantes da escola, isso acabaria por negar a própria natureza escolar.

As questões que apresentamos nos colocam a necessidade de considerar o processo histórico do currículo, ou seja, sua definição passa pelo crivo da necessidade da organização social. Se considerarmos o contexto atual, podemos apresentar pelo menos dois agentes externos que interferem na definição do que será ensinado na escola: o lugar que o país ocupa na organização mundial do trabalho/comércio (OMC) e a política de financiamento para os países em desenvolvimento (Banco Mundial e FMI). Estes organismos vêm pautando o modelo de currículo para o país, determinando o que deve ser ensinado em nossas escolas. Isto entre em choque com a diversidade cultural, não apenas no campo do conhecimento mas também na lógica organizativa de vários sujeitos sociais.

Esta lógica de pensar a escola e seu currículo coloca um paradoxo para aqueles que se vinculam a uma tendência voltada à formação humana. Assim, entre as preocupações postas neste trabalho, está responder a essa questão: qual o currículo necessário para atender ao interesse dos trabalhadores? Como serão trabalhados nos diferentes tempos da vida das crianças, jovens e adultos? Como relacionar conhecimento escolar com o cotidiano, com as necessidades diárias?

Muitas das questões acima já foram exemplificados neste trabalho, interessa-nos aqui como os professores trabalham isto em suas

disciplinas, como organizam suas aulas, como fazem as relações por área? Como a realidade permeia o ensino de fato?

Propor qualquer alteração na forma escolar implica em compreender o cenário nacional, e o direito dos trabalhadores em pensar e definir seu currículo. Quando o coletivo escolar das escolas itinerantes e escola base propõem organizar o currículo por complexo de estudos, quando os educadores se organizam por área, compreendem que isso pode “levar a modificações na prática educativa e organizacionais no trabalho pedagógico” (PPP, 2009, p. 45), pois para superar qualquer forma de dominação da classe trabalhadora pela escola nível é necessário arriscar outras formas de organização metodológico-curricular.

A organização das disciplinas escolares por área decorre da necessidade de articular o conhecimento necessário para entender a sociedade e construir possibilidades de superá-la. Estas escolas têm apostado no rompimento da forma escolar alicerçada na exclusão e na negação da formação humana.

As disciplinas escolares surgem depois da segunda metade do século XIX, com o intuito de disciplinar o intelecto e a mente para a racionalidade burguesa da época, devido à necessidade de padronização, ordenação e inculcação de uma cultura “moderna”, ou ainda a criação de uma cultura escolar de massa, e assim assegurar a dominação da classe. O processo de disciplinarização dos conhecimentos escolares, embora apresente todas as contradições elencadas acima, é capaz de superar a si próprio. A organização metodológica por área do conhecimento sugere a articulação dos conhecimentos específicos de cada disciplina, entendendo que eles não estão separados da história da produção humana, portanto sua articulação compreende a própria totalidade.

A partir da supremacia do positivismo (RODRIGUES, 2010) como ciência da modernidade e sua vinculação com a indústria moderna, associada à fragmentação e verticalização do conhecimento, vemos negada a possibilidade de legitimar outros conhecimentos que não os definidos como necessários para a organização social capitalista, assim a diferença de forma de produção e de consumo são considerados

aberrações. Neste aspecto é que o diálogo possibilitado pela área do conhecimento se torna cada vez mais necessário. Não negamos com isso importância que as disciplinas assumem no processo de ensino. Como alerta RODRIGUES (2010) elas são as bases sobre as quais podemos construir novas formas de ciência.

Qualquer que seja o procedimento de superação da escola capitalista, ele precisa ter como horizonte a totalidade e a historicidade, o que não implica na negação das disciplinas, mas, na sua articulação. RODRIGUES (2010, p. 125) ao sistematizar a experiência do curso de licenciatura em Educação do Campo, organizado por área do conhecimento, apresentando como primeiro elemento para a “superação do monólogo por práticas dialógicas, na qual a verdade de cada disciplina seria substituída pela verdade do mundo”.

A superação desses obstáculos no âmbito escolar, especialmente quando falamos de escola pública, requer o estabelecimento de uma nova forma de compreender e agir pedagogicamente, um repensar sobre a função social da educação e o rompimento de práticas, de uma inércia paralisante, deixando sem sentido real para educadores e educandos (RODRIGUES, 2010, p. 123).

Organizar metodologicamente o ensino por área do conhecimento implica em ações importantes no interior da escola, sobretudo dos educadores, que precisam apresentar disposição para o planejamento coletivo, ou seja, o diálogo entre os diferentes conhecimentos escolares para estabelecer suas interfaces e suas conexões, na avaliação e na formação permanente.

Os cursos de licenciatura em Educação do Campo, criados recentemente para suprir a demanda de formação inicial tem se desafiado a formar educadores por área do conhecimento. Neste sentido, várias propostas têm sido implementadas e estão em fase de experimentação e sistematização. Dentre as que destacamos, estão as que conseguem ter um eixo articulador entre as diferentes disciplinas que compõem a área do conhecimento.

Se afirmamos a importância das disciplinas escolares, se afirmamos que elas têm um papel central na formação das novas gerações, qual a necessidade da área? O que define a área do conhecimento? Qual o critério que estabelece a articulação entre as disciplinas de uma área? Que conteúdos devem ser trabalhados no ensino por área? Essas questões têm inquietado grande parte dos educadores e teóricos progressistas que discutem o currículo e a organização do trabalho pedagógico.

Na Escola Base Iraci Salete e nas escolas itinerantes do Paraná, o grande motivador da reorganização da organização do trabalho pedagógico é a necessidade da aproximação entre a escola e a comunidade, a escola e a vida. A crítica ao distanciamento entre a formação escolar e a vida comunitária era uma constante nos espaços de avaliações e planejamentos (PPP, 2009, p. 40), apresentando consequências deste distanciamento:

Quando consideramos um ensino distanciado da realidade do educando, tomemos como referência as dificuldades de relações contextuais ou situacionais dos conteúdos em aprendizagens significativas social e culturalmente. Uma das consequências dessas dificuldades, é a não aproximação com saberes cotidianos dos educandos, o que os leva a uma posição passiva frente aos temas, assuntos e conceitos abordados pelo educador. A posição passiva é aquela também que leva os alunos a se colocarem como desejáveis aprendizes no interior de um método de ensino simultâneo, sem uma “relação com o saber” e o mundo (CHARLOT, 2000). Um ensino que, tendencialmente, não consegue atingir a todos de modo que construam processos de aprendizagens para além daquelas exaustivas e rotineiras transferências de informações, sem tempo e método didático apropriado de problematizá-las e apropriá-las em suas totalidades de mediações significativas com referência às práticas sociais dos educandos.

Considerando as justificativas apresentadas no caso destas escolas, e que pouco divergem das universidades que se propõem a ofertar o curso de formação inicial de professores por área do conhecimento, destacamos dois pontos que consideramos fundamentais para pensar uma formação que faça contraponto as determinações postas na escola que conhecemos. O primeiro refere-se a aspectos mais gerais do ambiente escolar, ou seja, a forma como está organizado o processo de ensino-aprendizagem, que atravessa todas as relações intra e extra-escolares. Uma efetiva mudança só ocorrerá quando, de fato, houver uma inclusão destes aspectos. O segundo se refere aos conteúdos, metodologias e avaliações realizadas no interior das salas de aula, que na maioria das vezes estabelecem uma relação de dominação e obediência entre professores e estudantes.

Nas escolas em questão essa mudança foi possibilitada na opção pelos Ciclos de Formação Humana com organização curricular por complexos de estudos. Esta opção tem ocasionado mudanças nas relações pessoais, na organização da gestão e no trabalho pedagógico, de forma mais geral. Dentre os destaques observados estão a maior participação dos educandos na vida escolar e no seu processo de ensino-aprendizagem, elevando a capacidade de reflexão e iniciativa do coletivo, bem como um maior posicionamento diante dos problemas.

Alguns limites, contudo, estão postos, sobretudo, na relação com a política estatal e na formação dos educadores. Para ser mais preciso em nosso argumento, embora o PPP seja aprovado e regulamentado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE, PR), o mantenedor não oferece as condições estruturais e físicas para que o executado ocorra como o previsto. Disso decorrem as lutas, que se constituem como elemento de formação. Neste sentido, há algo anterior à própria opção pela área do conhecimento ou qualquer alteração metodológico-curricular, que é a forma escolar, como foi abordado no item anterior. Assim, ou conseguiremos mexer na forma como a sociedade capitalista organiza a escola, ou acabamos colocando penduricalhos num projeto neoliberal de educação. Portanto reafirmamos que isso é um processo de luta de

classes e de um projeto de sociedade que só será completo quando alterarmos as relações sociais.

Ainda em relação à organização do trabalho pedagógico nas experiências e realizadas por estas escolas, é importante destacar que foram construídas estruturas que se tornam verdadeiros centros de resistências e experimentação inovadoras a favor dos trabalhadores, o que tem possibilitado uma formação integral, com vista à superação da fragmentação e a mera preparação para os postos de serviços, ou ainda para o não trabalho, como apontado por Pochamnn.

Dentre os elementos trazidos no debate deste texto e olhando para a recente experiência das escolas, precisamos considerar que, nas condições reais da sociedade capitalista, mexer na estrutura é importante. A opção curricular e as tentativas de articulação entre o currículo escolar e a vida concreta representam a forma escolhida para se contrapor à lógica formal e fazer a luta por outra sociedade.

O compromisso com a luta dos trabalhadores se inicia pela apropriação e sistematização do conhecimento humanamente construído, e a democratização dos espaços e das relações e integração da comunidade escolar. Assim essas ações representam formas de romper com as antigas amarras da escola seriada, sem perder a centralidade do conhecimento, escolar, que, sendo construído socialmente, não há como desvinculá-lo da realidade concreta. Neste sentido, nosso foco central deve ser construir a escola dos trabalhadores, a sociedade socialista e só assim de outras relações sociais.

Apesar de todos os avanços propostos, a efetivação é comprometida pela falta de compromisso dos órgãos executores que não garantem as condições necessárias, ou ainda, uma leitura mais apurada nos revelaria que este projeto ameaça a estrutura capitalista, reafirmada mesmo que de forma velada pela política educativa estadual, ou seja, enquanto não fazemos a revolução socialista seremos refém de quem detém o poder nesta sociedade e alvos de meras reformas, que são importantes, mas estão no limite das concessões burguesas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos propusemos a buscar algumas experiências de escolas pensadas a partir do acúmulo da classe trabalhadora, chegamos na experiência relatada e analisada neste texto. A Escola Base Iraci Salete Strozak e as Escolas Itinerantes do Paraná são escolas gestadas no bojo da luta pela terra e resultado da constatação de que a educação tem papel central na formação dos Sem Terra, que são sujeitos históricos, capazes de contribuir na construção da sociedade socialista.

A organização dos planejamentos, das metodologias e das avaliações por área do conhecimento tem sido o elemento articulador do trabalho socialmente necessário, da auto-organização e da práxis pedagógica, elementos mobilizados para responder às questões postas pela realidade local.

A necessidade de fazer o planejamento e trabalhar por área do conhecimento tem exigido dos docentes e dos demais membros da comunidade escolar a ação coletiva, a pesquisa e a produção de sínteses, isto tira estes sujeitos da condição de meros reprodutores de conhecimentos e manuais prontos, pensados fora do contexto local.

A importância deste processo, que pode parecer pequeno aos olhos das lutas necessárias para os trabalhadores, reside no fato de que tratamos da formação de novas gerações, com o protagonismo da juventude e das crianças. Entender, se posicionar e resolver questões que se projetam no cotidiano abre um leque para outras situações e outras possibilidades de atuação, para além de aprender os conhecimentos escolares e produzir novos conhecimentos.

Enquanto não temos a sociedade socialista, qualquer possibilidade de avançar na perspectiva dos trabalhadores é significativa. Embora não tenhamos conseguido ainda os elementos fundantes para a revolução, precisamos construí-la – esta também precisa ser uma tarefa da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDART, Roseli S. **A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escola**. In: MUNARIN, A. BELTRAME, S. CONDE. S.F, PEIXER, Z.I (Orgs). Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

CEIS. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak**. Rio Bonito do Iguaçu, 2009.

COGGIOLA, Osvaldo. **A Comuna de Paris: escola e ensino**. Revista ADUSP, dezembro de 2001. In: http://www.adusp.org.br/files/revistas/24/p06_10.PDF.

FREITAS, Luiz C. Ciclos, **Seriação e avaliação: confrontos de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e problema nas ciências sociais**. Ideação Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste – Campus de Foz do Iguaçu, V. 10, nº 1, 1º semestre de 2008. In: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: 7 de nov. de 17.

JANATA, Natacha E. **Juventude que ousa lutar: trabalho, educação e militância dos jovens de assentados do MST**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

LEHER, Roberto. **O papel da educação na Comuna de Paris**. Palestra publicada em: <https://ufrj.br/noticia/2015/10/22/o-papel-da-educa-o-na-comuna-de-paris>, Out, 2015.

KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação**. Rio Grande do Sul, 20012.

MARTINS, Fernando José. Gestão democrática e educação do campo, RBPAE - v. 28, n. 1, p. 112-128, jan/abr. 2012. <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/36145/23333>

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosófico**. Lisboa, Edições 70, 1989.

MST. **Reflexões e desafios em torno do Projeto Político Pedagógico**. In: MST. Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências. Cadernos da Escola Itinerante. MST, nº 1, abril de 2008.

POCHMANN, Márcio. **Juventudes na transição para sociedade pós industrial**. In MAAMBIRA, Júnior; ANDRADE, Francisca Rejane B; AMARAL, Marcelo P. [et al.]. Trabalho e formação profissional: juventude em transição. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013. In: http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/upload/aaa/817-Nadya_2013_%20007_Trabalho_e_Formacao_Profissional.pdf. Acesso em 7 de nov. de 17.

PISTRAK, MoiseyMikhaylovich (org.). **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RODRIGUES, Ronir. **Reflexões sobre a organização curricular por área do conhecimento**. In: CALDART, R.S (Org). Caminhos para transformação da escola. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAES, Décio. **A democracia burguesa e a luta proletária**. In: SAES, Décio. Estado e democracia: ensaios teóricos. 2. ed., 1Campinas: Unicamp, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, coleção Trajetória, 1998.

SHULGIN, Viktor Nikholaevich. **Rumo ao Politecnismo** (artigos e conferências). São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CARACTERÍSTICAS DO RESIDÊNCIA AGRÁRIA NO ESTADO DE SÃO PAULO NO ÂMBITO DO PRONERA

Ronaldo Celso Messias Correia¹

Ricardo Pires de Paula¹

Eduardo Paulon Girardi¹

Bernardo Mançano Fernandes¹

INTRODUÇÃO

Neste texto analisamos algumas características atinentes aos cursos de Residência Agrária realizados no estado de São Paulo entre 2013 e 2015, integrantes do Edital CNPq/MDA-INCRA N° 26/2012. O referido edital contemplou 35 cursos realizados em vários estados brasileiros. Antes de analisarmos os dados extraídos dos 4 cursos em São Paulo, faremos um breve panorama do PRONERA (Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária), a fim de contextualizarmos sua importância como política pública garantidora do direito à educação à população camponesa. Por fim, faremos uma breve descrição do DATAPRONERA, um dos produtos da II PNERA (II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária) e que vem se constituindo em importante ferramenta de acompanhamento às políticas públicas no âmbito da Educação do Campo.

1 Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente São Paulo, Brasil

O PRONERA E A CONSOLIDAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA

No Brasil, a luta pelo direito à educação logrou conquistas importantes com os governos Lula e Dilma (2003-2016), seja pela universalização da educação básica, seja pela expansão do acesso aos ensinos técnico profissional e superior, pelas vias públicas e privadas, seja por outros programas complementares de bolsas, cotas raciais e sociais etc. Tais avanços, pelo viés do caráter generalista, teriam alcançado a população infantil, jovem e adulta do campo.

Ainda que essas conquistas tenham ocorrido, a II PNERA (II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária), cujos resultados foram publicados em 2015, revela quão longe está a realidade de condições ideais acerca do direito à educação necessária para quem vive no campo brasileiro. Os resultados demonstram, de maneira cabal, o esforço do PRONERA na busca de soluções para o enfrentamento desta realidade que abrange cerca de 5 milhões de pessoas que vivem nos assentamentos de Reforma Agrária.

O PRONERA nasceu em 1998, a partir das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo. Desde seu nascedouro, o programa vem garantindo acesso à escolarização a milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de Reforma Agrária que, até então, não haviam tido o direito de se alfabetizar, tampouco o direito de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino. Em seus dezenove anos de existência, o PRONERA vem assegurando o direito à educação escolar para jovens e adultos do campo. Esses jovens e adultos, por diversos motivos, entre eles a completa ausência de políticas públicas no campo, não conseguiram ter seu direito à educação respeitado nas etapas anteriores de suas vidas.

Nos eventos que anteciparam a criação do PRONERA, em 1997 e 1998, uma das principais preocupações dos atores envolvidos – movimentos sociais e sindicais do campo, universidades e intelectuais –, referia-se à necessidade última de assegurar que todos os camponeses, crianças, jovens e adultos, tivessem acesso à educação em todos os níveis, de forma articulada com as necessidades dos assentamentos e de promover os conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento econômico, humano e social. Neste sentido, uma das principais estratégias referia-se à formação de professores para assegurar escolas nas áreas rurais, com uma pedagogia própria, capaz de organizar um processo

educativo por meio do qual as capacidades e as potencialidades humanas aí presentes fossem aperfeiçoadas. A outra estratégia referia-se à formação e capacitação profissional com o objetivo de oferecer conhecimentos técnicos voltados para a especificidade da produção e do modo de vida camponês.

O PRONERA formou um significativo contingente docente pelo país, capaz de responsabilizar-se pelas tarefas mais desafiadoras da educação, em todas as áreas e licenciaturas. Pode-se afirmar, igualmente, que formou uma importante base técnica de nível médio e superior, à altura dos grandes desafios decorrentes das novas reflexões que o tema da Reforma Agrária suscita, sobretudo no campo da segurança e soberania alimentar. Quem avaliza tal afirmação são as instituições formadoras, entre elas, as melhores universidades do país.

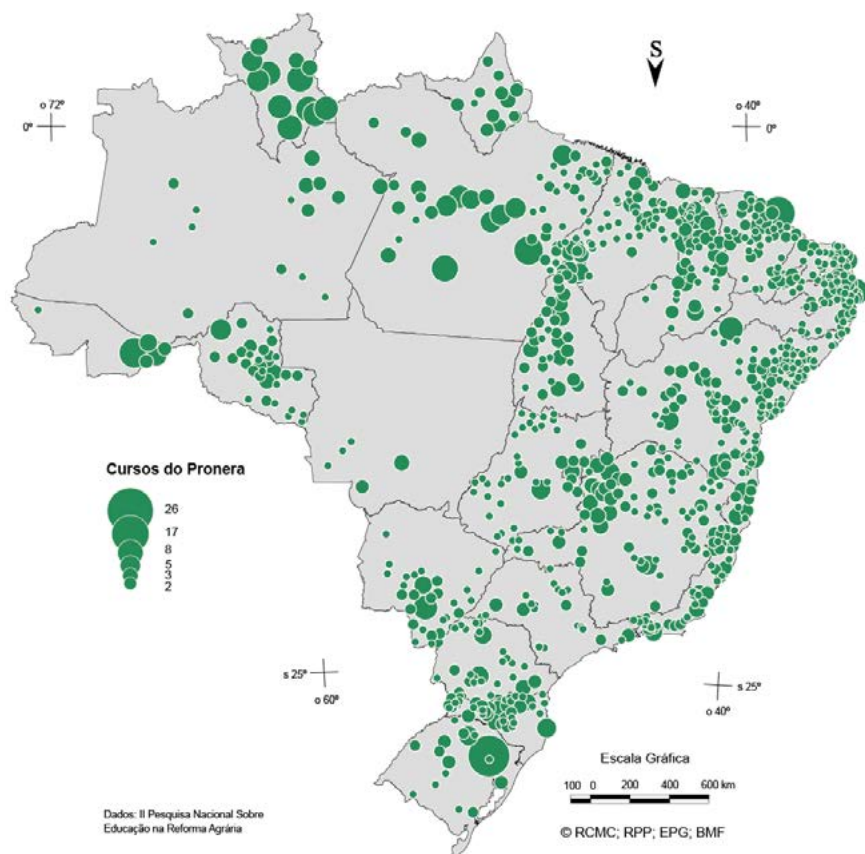
De acordo com a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) da Secretaria Geral da Presidência da República, e ademais os próprios movimentos sociais e sindicais, um dos maiores desafios do campo brasileiro na atualidade refere-se à sucessão rural, a saber, as dificuldades que as famílias de camponeses encontram para assegurar a continuidade das atividades produtivas nas unidades de produção, porque parte considerável da juventude não tem como projeto de vida o trabalho no campo.

Cabe ressaltar que, paralelamente à diminuição absoluta da população rural, também vem ocorrendo uma diminuição relativa de jovens que vivem nas áreas rurais nas últimas décadas. Em 2000 a população rural era de 31,8 milhões de pessoas e os jovens (entre 15 e 29 anos) eram 9 milhões (28,3%); em 2010 houve diminuição da população rural para 29,8 milhões de habitantes, dos quais 8 milhões (26,8) era jovens. Apesar dos avanços das políticas públicas para o fortalecimento da agricultura camponesa, na última década, os jovens e as jovens não se percebem incluídos. Essa exclusão é sentida pela manifestação mais objetiva: a saída dos e das jovens do campo. Certamente um sistema educacional que não assegura as condições de acesso aos ensinos médio e superior no campo para a juventude do campo responde em parte por esta situação.

De parte dos trabalhadores e suas organizações sociais, políticas e sindicais, tem-se buscado iniciativas próprias e formas de organização escolar que respondam às necessidades da população, como é o caso das escolas

itinerantes, as escolas de formação por alternância, os projetos de educação contextualizada, entre outros, que potencializam as capacidades locais para assegurar o direito à educação necessária aos camponeses e seu projeto histórico, na esfera pública. Estas são iniciativas potencializadas pelos projetos desenvolvidos no âmbito do PRONERA, cuja efetividade mais importante reside no fato da efetiva participação dos camponeses e suas organizações na concepção e coordenação dos projetos educacionais.

O PRONERA promoveu, desde sua criação em 1998 até 2015, a realização de 470 cursos nos níveis EJA Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 182.326 educandos. Essas ações qualificaram a formação educacional e profissional de trabalhadoras e trabalhadores, melhorando suas vidas, reescrevendo seus territórios, mudando o campo brasileiro para melhor. O mapa 1, acompanhado pela tabela e pelo gráfico 1, mostram que os 470 cursos do PRONERA ocorreram em 920 municípios brasileiros, abrangendo todo o país e com forte presença no interior. Isso demonstra o importante alcance territorial do programa e a necessidade/validade de políticas de educação do campo em todo o país, já que apenas parte das demandas foi suprida pelo programa.



Mapa 1 – Cursos do PRONERA por município de realização 1998-2015

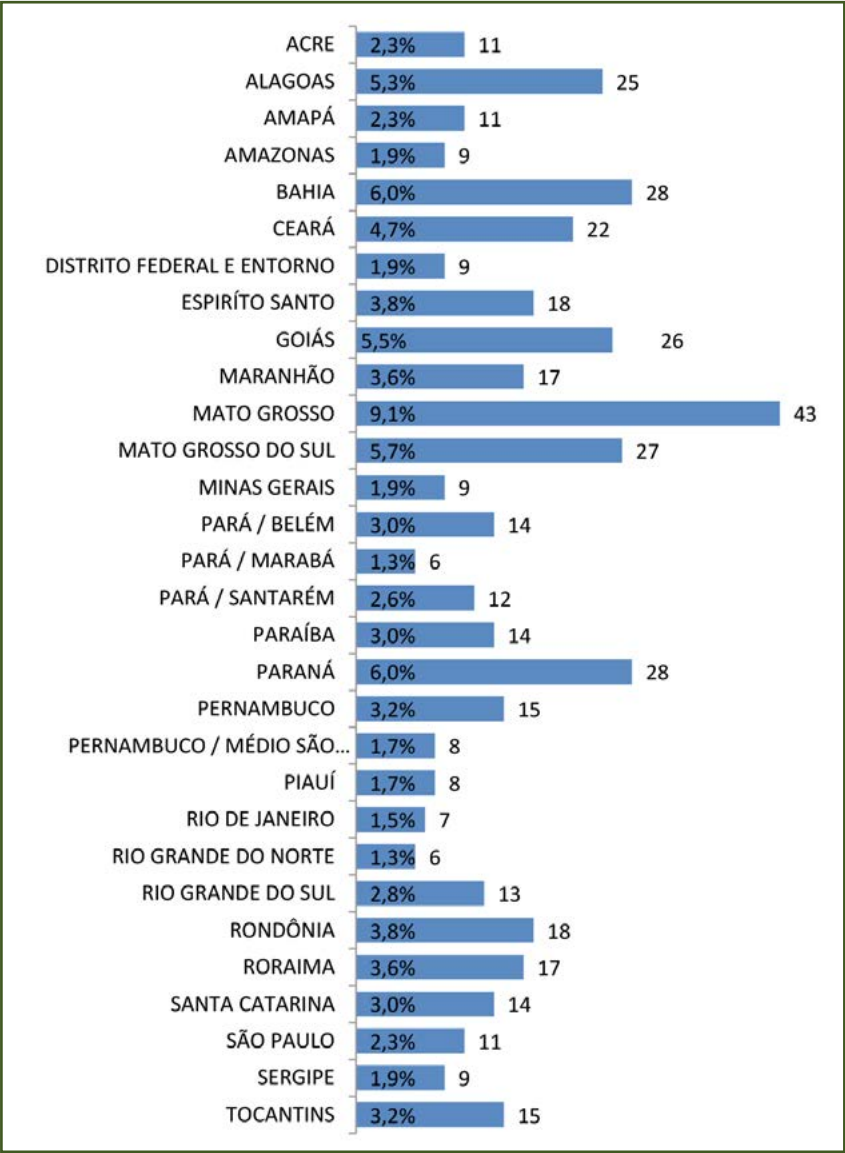
Tabela 1: Número de cursos do PRONERA por nível e Superintendência do INCRA (1998-2015)

Número da Superintendência do Incra	Nome da Superintendência do Incra	EJA Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Total
SR - 14	ACRE	3	3	5	11
SR - 22	ALAGOAS	11	7	7	25
SR - 21	AMAPÁ	5	4	2	11
SR - 15	AMAZONAS	2	2	5	9

Número da Superintendência do Incra	Nome da Superintendência do Incra	EJA Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Total
SR - 05	BAHIA	13	9	6	28
SR - 02	CEARA	11	4	7	22
SR - 28	DISTRITO FEDERAL E ENTORNO	4	2	3	9
SR - 20	ESPÍRITO SANTO	4	6	8	18
SR - 04	GOIÁS	6	10	10	26
SR - 12	MARANHÃO	6	5	6	17
SR - 13	MATO GROSSO	4	28	11	43
SR - 16	MATO GROSSO DO SUL	16	8	3	27
SR - 06	MINAS GERAIS	2	2	5	9
SR - 01	PARÁ / BELÉM	7	5	2	14
SR - 27	PARÁ / MARABÁ	5	0	1	6
SR - 30	PARÁ / SANTARÉM	5	5	2	12
SR - 18	PARAÍBA	7	6	1	14
SR - 09	PARANÁ	5	13	10	28
SR - 03	PERNAMBUCO	2	6	7	15
SR - 29	PERNAMBUCO / MÉDIO SÃO FRANCISCO	4	1	3	8
SR - 24	PIAUÍ	6	2	0	8
SR - 07	RIO DE JANEIRO	3	3	1	7

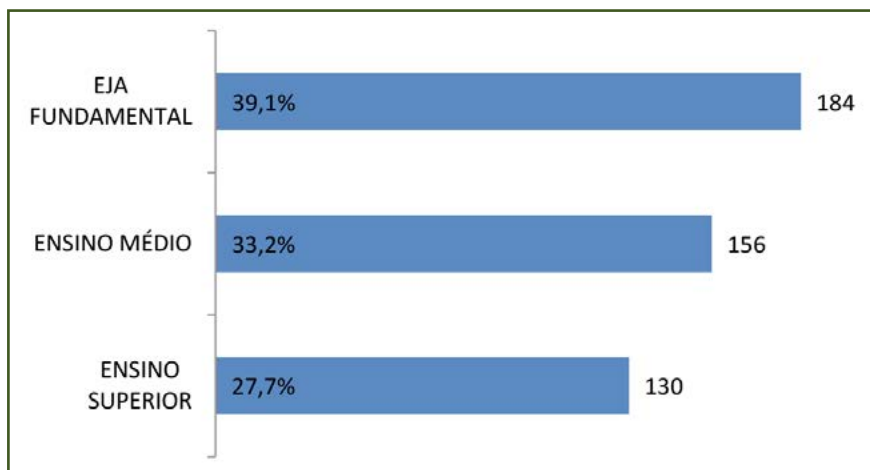
Número da Superintendência do Incra	Nome da Superintendência do Incra	EJA Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Total
SR - 19	RIO GRANDE DO NORTE	1	1	4	6
SR - 11	RIO GRANDE DO SUL	6	3	4	13
SR - 17	RONDONIA	13	2	3	18
SR - 25	RORAIMA	13	4	0	17
SR - 10	SANTA CATARINA	4	5	5	14
SR - 08	SÃO PAULO	3	4	4	11
SR - 23	SERGIPE	0	4	5	9
SR - 26	TOCANTINS	13	2	0	15
Total	Brasil	184	156	130	470

Gráfico 1 - Cursos do PRONERA realizados por Superintendência do INCRA (1998-2015)



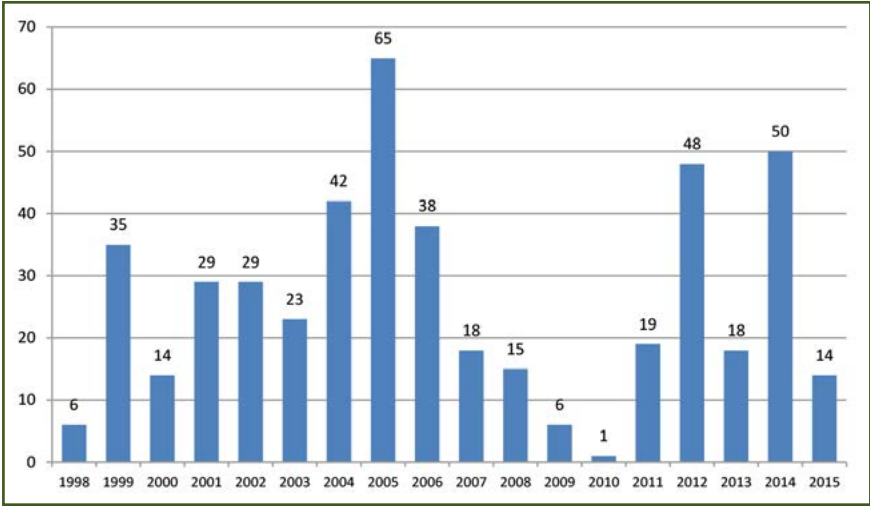
Desse conjunto de cursos realizados entre 1998 e 2015 em todas as Unidades da Federação e nas 30 Superintendências do INCRA, em relação aos níveis de ensino, o EJA Fundamental foi o mais contemplado, seguido dos cursos de nível médio e por último de nível superior, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Cursos do PRONERA por nível (1998-2015)



O Gráfico 3 traz números relacionados à quantidade de cursos iniciados por ano. No gráfico percebemos que em 2005 tivemos o maior número de cursos iniciados e, em contrapartida, em 2010 o menor número de cursos iniciados. Isso se deve ao fato de que o PRONERA sofreu e ainda sofre oposição de setores conservadores que usaram de expedientes para impedir maior oferta de educação à população camponesa. Exemplo disso é a ação do Tribunal de Contas da União (TCU), que, em seu Acórdão nº 2.653/2008, impediu o PRONERA de realizar parcerias com instituições educacionais sem fins lucrativos e efetuar pagamento de bolsas para professores das instituições federais de ensino que atuavam no programa. Esta ação impactou diretamente no atendimento e na garantia do direito à educação para milhares de jovens e adultos no campo.

Gráfico 3 – Número de cursos do PRONERA por ano de início (1998-2015)



A RESIDÊNCIA AGRÁRIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA NOS TERRITÓRIOS DA REFORMA AGRÁRIA

Ao longo da trajetória do PRONERA, diversas ações foram ampliadas. Entre elas, podemos destacar o Programa Residência Agrária, que tem possibilitado a formação de centenas técnicos para atuarem na Assistência Técnica, Social e Ambiental, junto aos assentamentos de Reforma Agrária e à agricultura familiar. São 41 projetos (Tabela 2), em nível de especialização, desenvolvidos, em parceria com o INCRA, por instituições de ensino superior e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) para incentivo à pesquisa no Brasil.

Tabela 2: Cursos de Residência Agrária (1998-2015)

Nome do Curso	Instituição de Ensino	Número da Superintendência do Incra
Especialização em Agricultura Familiar e Camponesa Residência Agrária	Universidade Federal do Paraná	SR - 09

Nome do Curso	Instituição de Ensino	Número da Superintendência do Inkra
Especialização em Agricultura Familiar e Desenvolvimento Agroambiental da Amazônia	UFPA – Universidade Federal do Pará – Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural	SR - 01
Especialização em Agroecologia Escola e Organização Coletiva: Formação de Profissionais para atuação em Assentamentos de RA	Universidade Federal do Pará – Campus de Marabá – UNIFESSPA	SR - 01
Especialização em Agroecologia e desenvolvimento Rural	Universidade Federal de Goiás – UFG	SR - 02
Especialização em Agroecologia, Desenvolvimento Rural Sustentável e Educação do Campo/RA	Universidade Federal do Ceará – Centro de Ciências Agrárias	SR - 02
Especialização em Cultura Popular, arte e Educação do Campo/RA	Universidade Federal do Cariri – UFCA – Campus de Ciências Agrárias	SR - 02
Especialização em Direitos Sociais do Campo	Universidade Federal de Goiás – Campus Cidade de Goiás – UFG	SR - 02
Especialização em Extensão Rural Agroecológica e Desenvolvimento Rural Sustentável	Universidade Federal do Ceará – UFC	SR - 02
Residência Agrária	Universidade Federal do Ceará – UFC	SR - 02
Especialização em Agroecologia Aplicada à Agricultura Familiar – Residência Agrária	Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC – Departamento de Ciências Agrárias e Ambientais - DCAA	SR - 05
Especialização em Estudos Latinos Americanos – Residência Agrária	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF	SR - 06

Nome do Curso	Instituição de Ensino	Número da Superintendência do Incra
Especialização em Questão Agrária, Agroecologia e Agroindustrialização – Residência Agrária	UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais – Campus Regional de Montes Claros/ Instituto de Ciências Agrárias ICA	SR - 06
Curso de Especialização em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável em Assentamentos	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ	SR - 07
Especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais	Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio – FIOCRUZ	SR - 07
Especialização em Desenvolvimento Territorial, Trabalho Educação do campo, saberes agroecológicos	Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP / Faculdade de Ciências e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente/SP	SR - 08
Especialização em Educação do Campo e Agroecologia: Uma proposta metodológica	Faculdade de Educação da USP	SR - 08
Especialização em Educação do Campo e Agroecologia para Agricultura Familiar Camponesa – Residência Agrária	Faculdade de Engenharia Agrícola – FEAGRI / Universidade Estadual de Campinas	SR - 08
Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe	Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP / Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais – IPRI	SR - 08
Especialização em Arte no campo	Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC	SR - 10

Nome do Curso	Instituição de Ensino	Número da Superintendência do Inkra
Especialização em Formação interdisciplinar para o trabalho em áreas de reforma agrária: Educação do Campo	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	SR - 10
Especialização em Produção de Leite Agroecológico	Universidade Federal da Fronteira Sul	SR - 10
Mestrado Profissional em Agroecologia	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	SR - 10
Geração de conhecimento e Formação de recursos humanos para assessoria técnica e social	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	SR - 11
Especialização em Questão Agrária Agroecologia e Educação do campo	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA – Campus São Luís Maracanã	SR - 12
Especialização em Organização Socioeconômica e Política de Desenvolvimento Territorial nos Assentamentos de Reforma Agrária	Universidade Federal de Mato Grosso – Faculdade de Economia do Campus Cidade de Cuiabá	SR - 13
Residência Agrária: Agricultura Familiar e Camponesa e Educação do Campo	Universidade do Estado de Mato Grosso	SR - 13
Educação no Campo e Desenvolvimento Sustentável dos Assentados de Reforma Agrária	Universidade Federal do Acre	SR - 14
Escolarização dos Monitores do Curso em Educação no Campo e Desenvolvimento Sustentável dos Assentados de Reforma	Universidade Federal Do Acre	SR - 14

Nome do Curso	Instituição de Ensino	Número da Superintendência do Incra
Especialização em Agregação de Valor a Produção da Reforma Agrária do Estado do MS	Universidade Católica Dom Bosco – UCDB	SR - 16
Especialização em Residência Agrária: Agroecologia e Produção e Extensão Rural	UFGD: Universidade Federal da Grande Dourados – Faculdade de Ciências Humanas	SR - 16
Curso de Residência Agrária (Bananeiras/PB)	Universidade Federal da Paraíba	SR - 18
Especialização em Agricultura Familiar camponesa e Educação do Campo – Residência Agrária Coordenador do projeto	UFP- universidade Federal da Paraíba Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias – Campus III da UFPB	SR - 18
Especialização em Processos Históricos e Inovações Tecnológicas no Semiárido	Universidade Federal da Paraíba – Instituto Nacional do Semiárido	SR - 18
Extensão Rural e Especialização em Agroecologia de Agentes de Assistência Técnica	Universidade Estadual da Paraíba – UEPB	SR - 18
Especialização em Economia Solidária e Desenvolvimento Territorial	Universidade Estadual do Piauí – UESPI – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí – NUPECSO	SR - 19
Curso de Especialização Residência Agrária em Extensão Rural- com ênfase em agroecologia	Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca	SR - 22
Especialização em Residência Agrária: Agroecologia, Questão Agrária, Agroindústria e Cooperativismo	Universidade Federal de Sergipe – Campus São Cristóvão	SR - 23

Nome do Curso	Instituição de Ensino	Número da Superintendência do Inkra
Especialização em Educação do Campo no Piauí e os desafios de municipalização da Política	UESPI- Universidade Estadual do Piauí Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí – NUPECSO	SR - 24
Especialização em Educação do campo e suas Metodologias de Ensino	Universidade Estadual de Roraima – UERR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís Maracanã (IFMA)	SR - 25
Especialização Residência Agrária da UnB: Matrizes produtivas da vida no campo	Universidade de Brasília – UNB	SR - 28
Especialização em Educação do Campo	Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE – Unidade Acadêmica Garanhuns	SR - 29

A Residência Agrária é uma modalidade específica de curso de especialização (pós-graduação *lato sensu*) oferecida no âmbito do PRONERA (MICHELOTTI, 2012: 679). Tem como prioridades o fortalecimento da relação entre assistência técnica, Educação do Campo e desenvolvimento. O seu público-alvo atinge, além de beneficiários das políticas de reforma agrária, também profissionais e técnicos que atuam nessas áreas, bem como egressos de cursos superiores que visam a atuar em assentamentos e demais localidades beneficiários da reforma agrária.

A intencionalidade principal do Programa de Residência Agrária é constituir-se em política capaz de estimular a produção de conhecimento sobre e para o campesinato, no âmbito das Ciências Agrárias, nas universidades públicas, com base na pesquisa e extensão em áreas de Reforma Agrária. (MICHELOTTI, *ibidem*: 680)

Segundo Molina *et al.* (2009), a Residência Agrária “é uma proposta por meio da qual se oferecem as condições de estágio de vivência e especialização para estudantes graduados que tenham interface com os projetos de desenvolvimento dos assentamentos e com seus processos educativos”.

Os conteúdos trabalhados nos cursos de Residência Agrária têm como principais eixos norteadores: a questão agrária/question camponesa; agroecologia/sistemas familiares de produção; e extensão rural/Educação do Campo. Da mesma forma que nos demais cursos da Educação do Campo, a metodologia da alternância torna-se fundamental no desenvolvimento e na formação dos jovens e adultos inseridos nessa modalidade de ensino. Esse regime compreende a alternância regular de períodos de estudos (tempo escola e tempo comunidade), que considera o contexto socioambiental e a diversidade cultural do campo, em todos os estados do território nacional.

busca-se, na alternância de tempos e espaços, tomar a realidade do campo como ponto de partida, identificando-a com base em diagnósticos e diálogos, dos quais emergem as questões fundamentais para o estudo aprofundado ao longo do curso e para o confronto com a abstração teórica e com a experimentação laboratorial (*loc. cit.*)

Dando prosseguimento à ampliação das oportunidades de formação continuada nas áreas de Reforma Agrária que em 2012 foi publicado edital pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), órgão ligado ao MCTI (Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação) com o objetivo de viabilizar a realização de projetos de Residência Agrária. Dentre os 35 projetos aprovados por esse edital, 4 foram realizados no estado de São Paulo.

RESIDÊNCIA AGRÁRIA NO ESTADO DE SÃO PAULO

No estado de São Paulo foram aprovados 4 cursos segundo o Edital do CNPq, conforme a Tabela 3.

Tabela 3: Cursos de Residência Agrária realizados em São Paulo (2013-2015)

Nome do Curso	Instituição de Ensino	Número da Superintendência do Incra
Especialização em Desenvolvimento Territorial, Trabalho Educação do campo, saberes agroecológicos	Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP / Faculdade de Ciências e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente/SP	SR - 08
Especialização em Educação do Campo e Agroecologia: Uma Proposta Metodológica	Faculdade de Educação da USP	SR - 08
Especialização em Educação do Campo e Agroecologia para Agricultura Familiar Camponesa – Residência Agrária	Faculdade de Engenharia Agrícola – FEAGRI/ Universidade Estadual de Campinas	SR - 08
Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe	Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP / Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais – IPRI	SR - 08

Conforme uma característica do Residência Agrária, os estudantes são egressos de cursos superiores. Nos cursos realizados no estado de São Paulo, podemos identificar uma formação bastante diversa entre os educandos e educandas participantes (Tabelas 4, 5, 6 e 7). Salienta-se que não foram encontradas todas as informações atinentes à graduação do educandos e educandas.

Tabela 4: Formação dos Educandos(as) – Curso: Especialização em Desenvolvimento Territorial, Trabalho Educação do campo, saberes agroecológicos – FCT/UNESP/Presidente Prudente
Matriculados: 48)

Formação	Educandos
Letras	10
Pedagogia	9

Formação	Educandos
Geografia	6
História	4
Serviço Social	3
Ciências Biológicas	3
Matemática	2
Filosofia	2
Artes Plásticas	2
Estudos Sociais/História	1
Engenharia em Agroecologia	1
Educação Física	1
Educação Artística	1
Artes	1
Arte Educação	1
Agronomia	1
TOTAL	48

Tabela 5: Formação dos Educandos(as) – Curso: Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo em Territórios da Cidadania e Assentamentos de Reforma Agrária – UNESP/IPRI/São Paulo
Matriculados: 63)

Formação	Educandos
Geografia	12
Pedagogia	10
História	5
Administração	4

Formação	Educandos
Ciências Sociais	3
Engenharia Agrônoma	2
Engenharia Florestal	2
Pedagogia Da Terra	2
Serviço Social	2
Agronomia	1
Arte-Educação	1
Artes Visuais	1
Ciências Contábeis	1
Comunicação Social	1
Filosofia	1
Psicologia	1
TOTAL	49

Tabela 6: Formação dos Educandos(as) – Curso: Especialização em Educação do Campo e Agroecologia : Uma proposta Metodológica – FE/USP/São Paulo
 Matriculados: 47

Formação	Educandos
Pedagogia	6
Direito	4
História	4
Letras	4
Ciências Sociais	3
Educação Física	3

Formação	Educandos
Pedagogia da Terra	3
Jornalismo	2
Artes Plásticas	1
Engenharia Agrônômica	1
Engenharia Florestal	1
Filosofia	1
Geografia	1
Letras da Terra	1
Licenciatura em Ciências Agrícolas	1
Licenciatura em Física	1
Psicologia	1
Serviço Social	1
Tecnologia De Gestão Ambiental	1
Tecnologia Em Processamento De Dados	1
TOTAL	41

Tabela 7: Formação dos Educandos(as) – Curso: Especialização em Educação do Campo e Agroecologia para Agricultura Familiar Camponesa – FEAGRI/UNICAMP/Campinas
Matriculados: 57

Formação	Educandos
Ciências Biológicas	9
Engenharia Agrônômica	9
Ciências Sociais	4
Geografia	4

Formação	Educandos
Medicina Veterinária	4
Licenciatura em Educação do Campo	3
Pedagogia	3
Tecnologia em Agronegócio	3
Psicologia	2
Serviço Social	2
Administração de Empresas	1
Ciência Sociais	1
Ciências Econômicas	1
Comunicação Social	1
Engenharia Agrícola	1
Engenharia Florestal	1
Filosofia	1
Gestão do Agronegócio	1
Licenciatura em Química	1
Nutrição	1
Tecnologia Ambiental	1
Tecnologia em Gestão Ambiental	1
Tecnólogo em Agricultura Familiar e Sustentabilidade	1
Zootecnia	1
TOTAL	57

Embora os números revelem uma maioria de egressos de cursos de Licenciatura (Pedagogia, História, Geografia, Ciências Sociais, Licenciatura em Educação do Campo e outros), destacam-se especificidades do curso realizado pela FEAGRI/UNICAMP, Especialização em Educação do Campo e Agroecologia para Agricultura Familiar Camponesa, um grande número de educandos e educandas graduados em cursos das áreas agrárias e biológicas (Ciências Biológicas: 9, Engenharia Agrônômica: 9, Medicina Veterinária: 4, além de Tecnologia em Agronegócio).

Em relação à origem dos educandos(as) dos cursos no estado de São Paulo, destacam-se municípios de diferentes regiões do Brasil (Tabela 8 e Mapa 2).

Tabela 8: Municípios de origem dos educandos(as) da Residência Agrária no estado de São Paulo

Cidade	UF
ÁGUA FRIA	BA
AGUDOS	SP
AMERICANA	SP
ANDRADINA	SP
APIAÍ	SP
ARARAQUARA	SP
ARIQUEMES	RO
BAURU	SP
BELÉM	PA
BOREBI	SP
BRASÍLIA	DF
CAMPESTRE DE GOIÁS	GO
CAMPINAS	SP
CANDEIAS	BA

Cidade	UF
CANSANÇÃO	BA
CARUARU	PE
CASTILHO	SP
CHOPINZINHO	PR
CODO	MA
CONCEIÇÃO DA BARRA	ES
CORREIA PINTO	SC
COSMÓPOLIS	SP
ELDORADO	SP
ERECHIM	RS
EUCLIDES DA CUNHA PAULISTA	SP
GALIA	SP
GUARANTA	SP
GUARAREMA	SP
IARAS	SP
ILHÉUS	BA
IPERO	SP
IPIRA	BA
IPIRANGA DE GOIÁS	GO
ITABERA	SP
ITABERAÍ	GO
ITAPETININGA	SP

Cidade	UF
ITAPEVA	SP
ITAPURA	SP
JAGUARÉ	ES
JUCURUÇU	BA
JUQUITIBÁ	SP
LARANJEIRAS DO SUL	PR
LIMEIRA	SP
MARABÁ	PA
MARI	PB
MEDEIROS NETO	BA
MIRANTE DO PARANAPANEMA	SP
NOVO PLANALTO	GO
ORTIGUEIRA	PR
PINHEIROS	ES
PRADO	BA
PRESIDENTE BERNARDES	SP
PRESIDENTE MÉDICI	RO
PRESIDENTE PRUDENTE	SP
PROMISSÃO	SP
RECIFE	PE
RESTINGA	SP
RIBEIRÃO PRETO	SP

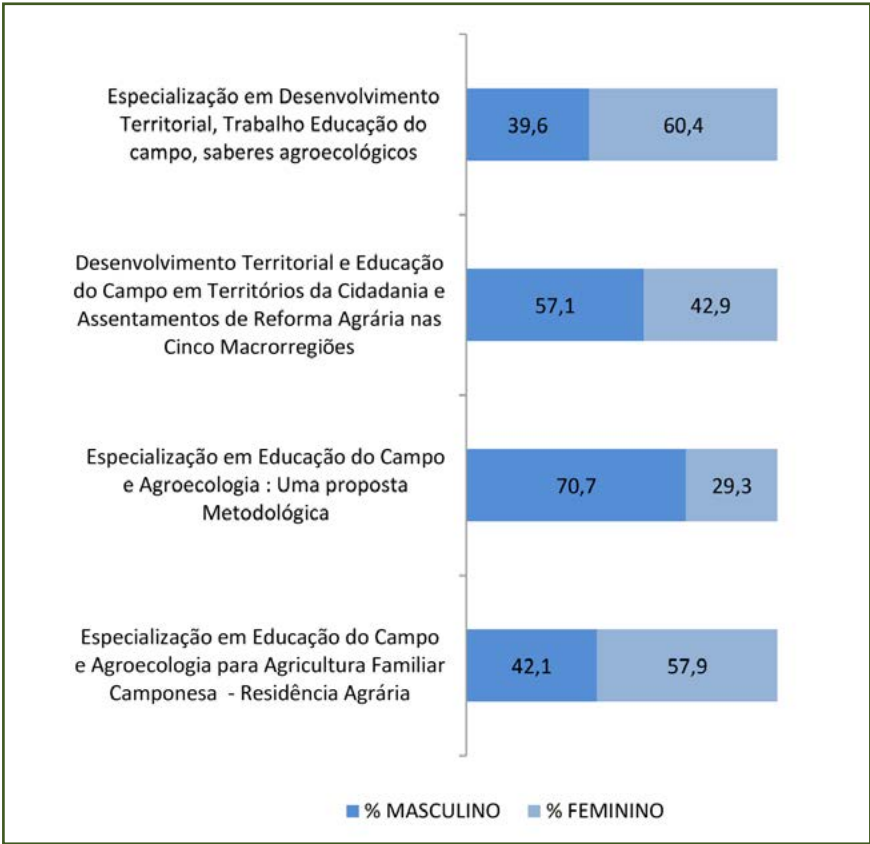
Cidade	UF
RONDA ALTA	RS
ROSANA	SP
SALTO DE PIRAPORA	SP
SALVADOR	BA
SANDOVALINA	SP
SANTA CRUZ CABRALIA	BA
SANTALUZ	BA
SÃO CARLOS	SP
SÃO PAULO	SP
SEBASTIO LARANJEIRAS	BA
SUMARÉ	SP
TARABAI	SP
TEODORO SAMPAIO	SP
TREMEMBE	SP
TURURU	CE
VACARIA	RS
WAGNER	BA



Mapa 2 – Municípios de origem dos educandos que fizeram cursos de Residência Agrária do PRONERA no Estado de São Paulo

Entre os educandos e educandas dos cursos, constatamos algumas diferenças em relação à proporção entre gêneros masculino e feminino (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Gênero de educandos e educandas dos cursos de Residência Agrária no estado de São Paulo



Conforme se depreende, temos um número maior de homens nos cursos Especialização em Educação do Campo e Agroecologia: uma Proposta Metodológica (FE/USP) e Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo em Territórios da Cidadania e Assentamentos de Reforma Agrária (UNESP/IPRI). Em contrapartida, há maior número de mulheres entre os participantes dos cursos Especialização em Desenvolvimento Territorial, Trabalho e Educação do Campo, saberes agroecológicos (FCT/UNESP) e Especialização em Educação do Campo e Agroecologia para Agricultura Familiar Camponesa (FEAGRI/UNICAMP).

A fonte de pesquisa para a caracterização dos cursos de Residência Agrária foi o banco de dados DATAPRONERA.

DATAPRONERA

A II PNERA (II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária), além de recuperar e sistematizar informações detalhadas a respeito da história do PRONERA (dados dos cursos do PRONERA do período de 1998 a 2011) especificou e implementou o DATAPRONERA, um banco de dados permanentemente atualizável para registrar as ações (cursos) do PRONERA. Inicialmente o DATAPRONERA foi desenvolvido com base nos formulários da II PNERA, e posteriormente adequado (planejado e modelado) como um sistema de gestão administrativa e ferramenta de pesquisa, considerando que os dados disponibilizados são fundamentais para o conhecimento das diversas realidades das escolas do campo, para o gerenciamento do programa e para pesquisas sobre suas ações, permitindo o acesso aos dados de maneira rápida e eficiente, além de manter os dados consistentes para a geração de relatórios que poderão ser utilizados para tomada de decisões e definição de políticas públicas.

O desenvolvimento do sistema DATAPRONERA foi baseado em softwares livres, sendo utilizados na implementação a linguagem de programação PHP 5.0 e o framework Codeigniter. O sistema gerenciador de banco de dados MySQL 5.0 foi adotado para criação e gerenciamento da base DATAPRONERA.

Durante o processo de desenvolvimento do sistema foram utilizadas as melhores práticas atuais de desenvolvimento de software, apoiadas em técnicas para projetos que precisam de flexibilidade no desenvolvimento. Para o desenvolvimento do projeto proposto as atividades foram desempenhadas e distribuídas nas seguintes fases: Análise dos Requisitos; Projeto de Banco de Dados; Implementação – Etapa 1; Implantação e Testes – Etapa 1; Implementação – Etapa 2; Implantação e Testes – Etapa 2; Documentação.

O sistema DATAPRONERA, Figura 1, responsável pelo gerenciamento e manutenção dos cursos já realizados e os em andamento do PRONERA – Programa de Educação na Reforma Agrária no País, poderá ser acessado pelo página principal do site do PRONERA.



Figura 1 – Página Principal do Sistema DATAPRONERA

O acesso do DATAPRONERA é restrito, e os usuários são cadastrados pelo administrador do sistema (Coordenação do PRONERA). Há opção de acesso livre ao sistema para consulta dos dados básicos sobre os cursos. Para cada curso cadastrado estão registrados os dados que constam no Manual do PRONERA (Responsáveis, Caracterização, Educandos, Educadores, Instituições de Ensino, Parceiros, e as produções realizadas).

Os cursos que foram cadastrados durante a II PNERA (1998-2011) estão disponíveis na aba “II PNERA” apenas para consulta, conforme a Figura 2. Os cursos em andamento poderão ser acessados para atualização.

CÓDIGO	CURSO	RESPONSÁVEL PELA INFORMAÇÃO	STATUS
01.004	CURSO DE ALFABETIZAÇÃO NORDESTE PARAENSE	MARCELO MARIQUES DA ROCHA	CONCLUÍDO
01.041	ALFABETIZAÇÃO PELO METODO CONSTRUTIVISTA	RAQUEL LEANDRO PORTAL	CONCLUÍDO
01.043	ALFABETIZAÇÃO COM BASE LINGÜÍSTICA NORDESTE PARAENSE	JOSÉ CLEBSON DE CARVALHO ALMEIDA	CONCLUÍDO
01.045	PEDAGOGIA DA TERRA	ALEXANDRA KETTELEN PINHEIRO DE SALES	CONCLUÍDO
01.049	CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA COM ÊNFASE EM AGROECOLOGIA	PATRICIA CRISTINA SILVA DE FREITAS	CONCLUÍDO
01.050	CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - PEDAGOGIA DAS ÁGUAS	WALDEYZI SENA WILLOCK	CONCLUÍDO
02.021	ESCOLARIZAÇÃO II SEG	MARIA MARLYNE SOUZA BATISTA	CONCLUÍDO

Figura 2 – Cadastro e consulta dos cursos do DATAPRONERA

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir a Educação do Campo e a Escola do Campo tem sido um trabalho dos educadores e educadoras, dos camponeses e camponesas, educandos e educandas, homens e mulheres sujeitos da luta pela terra e pelo território. A Educação do Campo e outras políticas públicas formuladas com a participação fundamental dos movimentos socioterritoriais do campo são responsáveis pelo atual modelo de desenvolvimento territorial no Brasil, que tem se tornado referências para outros países da América Latina e da África.

Diante de todos os desafios aqui enunciados em se garantir o acesso da população do campo ao saber escolar e ao reconhecimento dessa população como cidadãos e cidadãs portadores de direitos, o PRONERA vem cumprindo seu objetivo maior: fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, de modo a contribuir com a promoção do desenvolvimento, resgatando e religando dois mundos historicamente apartados, quais sejam o mundo escolar/acadêmico e o mundo rural.

É nesse contexto político e educacional que os cursos de Residência Agrária vêm se realizando e exercendo importante papel não apenas na qualificação técnica e profissional e jovens e adultos residentes e/ou atuantes em

áreas de Reforma Agrária como também no reconhecimento de uma demanda histórica da população camponesa, qual seja, o acesso à educação, um dos principais instrumentos de efetivação da cidadania. Também nesse sentido, o DATAPRONERA emerge como ferramenta imprescindível no acompanhamento e no planejamento de ações voltadas para a formação inicial e continuada de jovens e adultos do campo.

REFERÊNCIAS

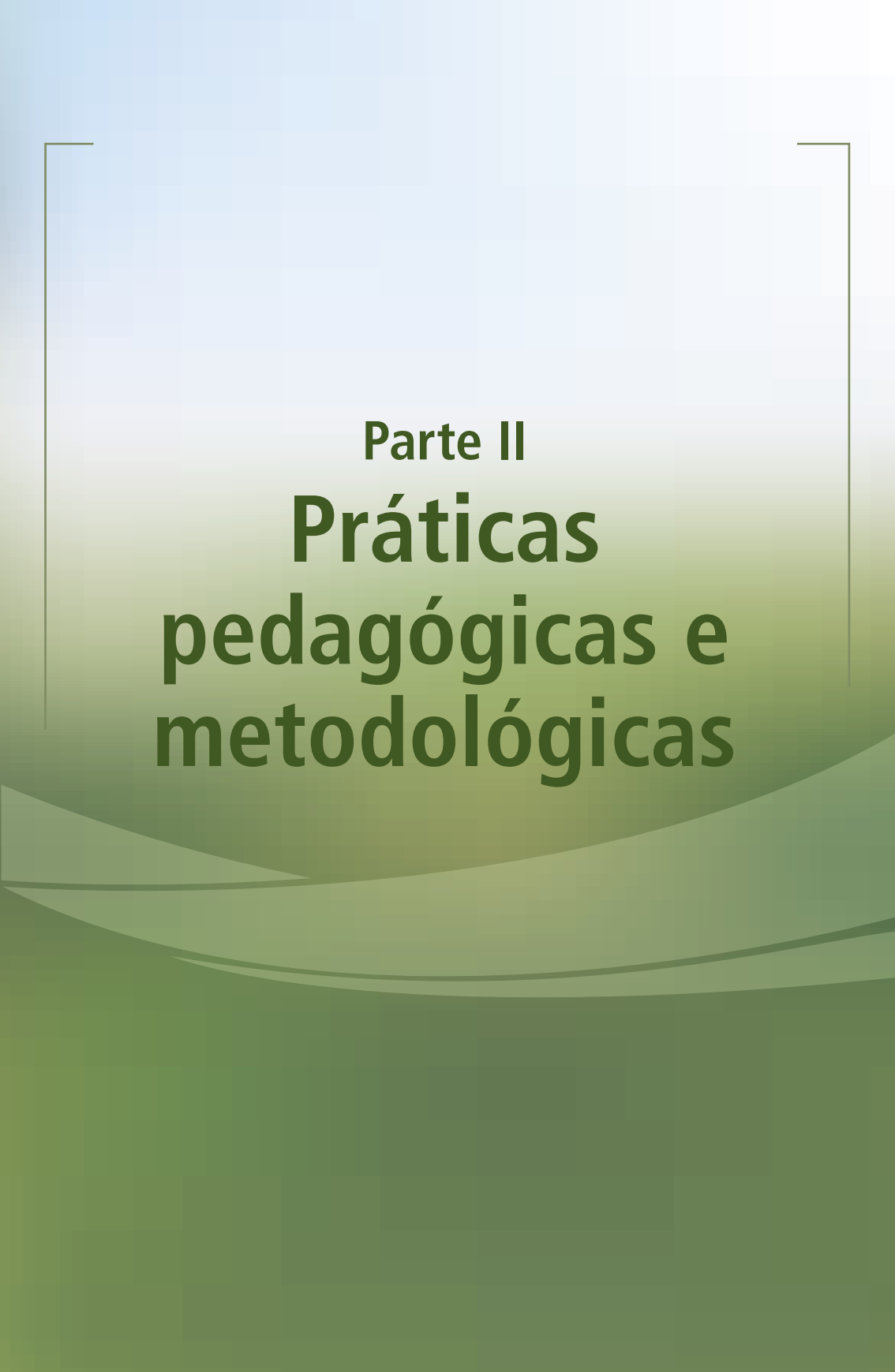
IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília, DF, 2015.

MICHELOTTI, Fernando. Residência Agrária. In.: CALDARTI, Roseli *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. (p. 679-684).

MOLINA, Mônica Castagna *et al.* **Educação do Campo e formação profissional: a experiência do Programa Residência Agrária**. Brasília : MDA, 2009.

DE PAULA, Ricardo Pires; FERNANDES, Bernardo Mançano; GIRARDI, Eduardo Paulon; CORREIA, Ronaldo Celso Messias. Educação e Direitos Humanos: a participação do PRONERA na construção da Educação do Campo. In **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**. UNESP. – Vol. 1, n.1 (2013) – São Paulo: OEDH/UNESP, 2013.



Parte II

Práticas pedagógicas e metodológicas

Apresentação

O Grupo de Trabalho “Práticas Pedagógicas e Metodológicas da Residência Agrária”, do Congresso Nacional do Residência Agrária recebeu 20 artigos que abordaram a temática a partir de três perspectivas distintas. Esses artigos foram organizados em 3 subgrupos temáticos voltados a reflexão sobre (i) a organização pedagógica e metodológica dos cursos Residência Agrária; (ii) processos de pesquisa-ação ligados ao desenvolvimento dos assentamentos, especialmente no campo da produção agroecológica; (iii) a comunicação e suas múltiplas linguagens na educação do campo.

Os artigos do subgrupo 1 foram sistematizados por **Fernando Michelotti**, professor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), os artigos do subgrupo 2 foram sistematizados por **Pedro Selvino Neumann e Janaína Balk Brandão**, professores da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e os artigos do subgrupo 3, foram sistematizados por **Natacha Eugênia Janata**, professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A sistematização procurou apresentar, de forma sucinta, os principais elementos aportados por cada artigo, bem com extrair questões orientadoras dos debates do GT, reunido durante o congresso. No dia 11/08, durante a primeira reunião do GT, o debate versou sobre os textos e questões problematizadoras dos subgrupos 1 e 3. No segundo dia de debates, em 12/08, o GT dedicou-se às questões aportadas pelos textos do subgrupo 2.

Esta síntese foi elaborada em duas partes. A primeira parte reproduz o texto base, que orientou as discussões do GT, elaborando anteriormente ao Congresso do Residência Agrária. A segunda parte traz, na forma de tópicos, as principais reflexões elaboradas pelo GT ao longo dos dias de discussões.

Subgrupo 1 - processos de organização pedagógica e metodológica dos cursos do Residência Agrária

Esse subgrupo recebeu 7 artigos de autores vinculados às seguintes universidades: UFSC, UFGC, UFFS, UNICAMP, UFPB/INSA, UEPI, UNESP/UFRB/UFTM. Esses artigos, a partir de diferentes perspectivas, refletiram sobre processos mais gerais de organização pedagógica e metodológica dos cursos do Residência Agrária, permitindo a identificação de duas questões chaves para aprofundamento no debate:

- Quais as possibilidades de organização curricular dos cursos de especialização do Residência Agrária que rompa com a fragmentação e a passividade do ensino, recorrente nos cursos universitários?
- Que estratégias, com seus referidos embasamentos teóricos e conceituais, permitem cada curso proporcionar processos que fortaleçam a vinculação dos educandos com as comunidades camponesas?

No artigo **Mestrado Profissional em Agroecossistemas: estímulo à pesquisa e disseminação da Agroecologia nos movimentos sociais brasileiros**, de Clarilton E. D. C. Ribas, Aline Korosue, Fernanda S. de Almeida, Marina B. Ribeiro, Valdirene S. Machado, Joana E. L. Morais e Domitila S. Santos, os autores apresentam a experiência do Mestrado Profissional em Agroecossistemas, vinculado à Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, cuja terceira turma esteve inserida no Programa Residência Agrária. Como mestrado profissional, este curso busca promover a formação acadêmica e técnica diretamente voltada ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional.

O curso insere-se nas lutas mais gerais pela educação do campo, tanto pela garantia de acesso de camponeses à educação pública em seus diversos níveis, como pela garantia de que esta educação seja

compatível com a realidade, necessidades e reivindicações dos sujeitos do campo.

Nessa perspectiva, um dos desafios da proposta pedagógica do curso é viabilizar a construção de um projeto coletivo de formação científica e política de homens e mulheres do campo, no contexto das lutas e demandas das comunidades. Essa proposta pedagógica, inspirada no método pedagógico do Instituto Josué de Castro, ligado ao MST, assenta-se sobre 6 matrizes da formação humana: Educação Popular referenciada em Paulo Freire; Formação político-ideológica com base em Makarenko, Plekanov e Marx; Trabalho e Economia a partir de Pistrak e Marx; Coletividade referenciada em Makarenko; métodos de formação pela Capacitação proposta por Clodomir Santos de Moraes; Pedagogia do Movimento a partir de Roseli Caldart.

Três elementos são aprofundados como desafios para a operacionalização do curso, voltado para a construção da Educação do Campo e da Agroecologia: a auto-organização da turma, a vinculação do trabalho e da educação ao longo do curso e a interdisciplinaridade.

O artigo **O Curso de Residência Agrária da UFGD: breves considerações** de Alzira S. Menegat, André L. Faisting, Zefa V. Pereira e Euclides R. de Oliveira tem como objetivo apresentar o Curso de Residência Agrária ‘Agroecologia, Produção e Extensão Rural’, desenvolvido pela Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, enfatizando os seus aspectos de organização, bem como alguns dos resultados alcançados. Esse curso busca trabalhar o ensino, a pesquisa e a extensão de forma indissociada e em permanente diálogo entre a universidade e os movimentos sociais.

Sua estrutura pedagógica organiza-se em três eixos, Agroecologia, Produção Animal e Vegetal, Relações Sociais e Trabalho, a partir dos quais são propostas atividades a serem realizadas na Universidade com envolvimento de professores de diferentes áreas de conhecimento, buscando-se uma formação interdisciplinar. Essas atividades somam outras, realizadas nos lotes dos educandos(as) que são assentados(as) e em outras comunidades rurais, que são aulas dialogadas e também projetos e experimentos. Esse movimento busca articular a teoria e a

prática, ou ação-reflexão-ação, a partir da Pedagogia da Alternância adotada pelo curso.

Os projetos e experimentos mostraram-se como uma ação pedagógica importante no curso. Com eles, buscou-se um alcance social do curso, já que deveria envolver 25 famílias da localidade, repercutindo na comunidade como um todo. Dos 40 projetos elaborados, 15 tiveram um enfoque agroecológico, significando contribuições efetivas do curso para o diálogo de saberes entre assentados e Universidade e a produção de novos conhecimentos agroecológicos. Além disso, os projetos têm sido o ponto de partida para pesquisas dos educandos que serão a base de seus trabalhos de conclusão de curso.

Esses dois artigos apresentaram os aspectos gerais da organização de seus respectivos cursos evidenciando as duas questões propostas para o debate: a relevância de uma organização curricular dos cursos de especialização do Residência Agrária que rompa com a fragmentação e a passividade do ensino, recorrente nos cursos universitários; a importância do curso proporcionar processos que fortaleçam a vinculação dos educandos com as comunidades camponesas.

Sobre este primeiro ponto, o artigo de Ana Cristina Hammel da Universidade Federal Fronteira Sul intitulado **Área do Conhecimento como uma Estratégia Metodológica**, apesar de não estudar um curso de Residência Agrária e sim as experiências de Escolas do Campo no Paraná, traz aportes importantes ao relacionar uma crítica à forma pedagógica da escola capitalista e a busca por sua superação a partir dos interesses da classe trabalhadora no campo. Suas reflexões sobre os Ciclos de Formação e a organização curricular por Área de Conhecimento pode contribuir para as equipes de coordenação dos cursos Residência Agrária aprofundarem sua busca de novas estratégias pedagógicas e metodológicas.

No seu artigo, Ana Cristina Hammel faz uma reflexão sobre a organização curricular por área do conhecimento. Combinando uma análise teórica com a experiência da Escola Base Iraci Salete Strozak e as Escolas Itinerantes do Paraná, materializadas em seu Projeto Político Pedagógico, a autora se propõe a refletir sobre as possibilidades

dessa estratégia metodológica contribuir na superação do currículo fragmentado e na construção de um ensino voltado para o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

A autora chama a atenção de que para se entender a natureza da escola, faz-se necessário compreender a organização social capitalista, uma vez que a escola nasceu em pleno desenvolvimento capitalista da indústria moderna. Por isso, em sua formatação há uma intencionalidade educativa visando ou uma formação de caráter intelectual ou o adestramento manual para suprir as demandas do mercado de trabalho. No caso da formação de massa para a classe trabalhadora, a fragmentação do ensino é decorrente deste processo, reduzindo os tempos e custos da formação.

Para a autora, uma escola que rompa com essa intencionalidade deve articular o projeto histórico de libertação da classe trabalhadora ao trabalho pedagógico da escola que atende essa classe. Sem perder a clareza dos limites e possibilidades da formação escolar capitalista, a garantia do acesso dos trabalhadores à escola deve ser resultado de duas lutas combinadas: a efetivação do direito e a construção de uma escola que esteja ligada à sua história, cultura, causas sociais e humanas. Por isso, no caso da Escola Base Iraci Salet Strozak e das Escolas Itinerantes do Paraná, a luta pela terra e a luta por escola assumem um papel central no processo educativo.

Essas reflexões estão na base das experiências das escolas pesquisadas em formas de organização do trabalho pedagógico que apontem a superação dos limites da escola capitalista. Dois elementos centrais são analisados nessas experiências: o Projeto Político Pedagógico fundamentado nos ciclos de formação e a organização do currículo por áreas de conhecimento.

Para a autora, essas duas estratégias combinadas rompem com a formação fragmentária e linear do ensino seriado, fortalecendo a interdisciplinaridade e aproximando a escola da temporalidade da vida dos educandos. Ao mesmo tempo, retira a centralidade da sala de aula e amplia os espaços de formação, aproximando-se da totalidade da vida. Por tudo isso, exige e possibilita uma maior participação de coletivos

tanto de educadores e de educandos, como da própria coletividade na organização do ensino e da própria escola, aproximando-a do conjunto das suas lutas sociais.

Sobre a segunda questão proposta para o debate no GT, a importância do curso proporcionar processos que fortaleçam a vinculação dos educandos com as comunidades camponesas, o artigo de Theo Martins Lubliner, ligado ao Residência Agrária da UNICAMP, apresenta fundamentos conceituais para uma formação que considere o extensionista como educador, enfatizando as possibilidades da articulação da educação popular e da agroecologia.

No artigo **Educação Popular e Agroecologia: caminhos necessários ao quefazer dos(as) extensionistas-educadores(as) em terras camponesas**, Theo Martins Lubliner apresenta uma reflexão sobre o quefazer do(a) extensionista-educador(a). Essa reflexão tem como ponto de partida a observação participante e a atuação do autor em espaços diversos da prática extensionista, proporcionada tanto pela participação no curso de Residência Agrária, como pela sua experiência prévia relacionada à extensão universitária, seus debates, estudos e reflexões coletivas. Assim, trata-se de uma reflexão sistematizada sobre possíveis caminhos para a ação e formação de um extensionista-educador num contexto que não apenas mescla novos e velhos problemas da questão agrária e das injustiças sociais no campo, como traz uma crise do pensamento crítico e da ação transformadora.

Nessa reflexão, o autor faz um diálogo com a Educação Popular, sobretudo a partir de Paulo Freire, enfatizando elementos que permitam fazer do extensionista um educador. Reconhecer que o extensionista precisa se fazer educador, num processo permanente de formação e auto-formação, significa afirmar que nem toda ação extensionista é educadora, ao contrário, sendo muitas vezes deseducadora. Para o autor, optar por ser um(a) extensionista-educador(a) exige reconhecer a luta de classes e a disputa ideológica envolvida no modelo de campo e de educação e tomar posição nessa luta, rompendo com pretensões de neutralidade. No entanto, essa tomada de posição deve vir acompanhada

da de uma consciência de que não é ele(a) que inicia a luta do povo, nem tampouco os camponeses que aderem ao seu projeto, mas ao contrário, é o(a) extensionista-educador(a), através do diálogo, que se insere nas lutas e se incorpora aos projetos camponeses.

A contribuição da Educação Popular na reflexão trazida pelo autor é justamente compreender que a necessidade de organização e conscientização de classe não se dará de forma tutelada por intelectuais esclarecidos, mas será uma construção dos próprios camponeses em suas relações com o mundo. Por isso, o quefazer do(a) extensionista-educador(a) deve ter os problemas reais e coletivos como ponto de partida, a preocupação maior com o processo do que com os resultados e o diálogo como prática permanente, que contribuam com os próprios sujeitos do campo a problematizarem a realidade concreta e buscar sua transformação pela ação-reflexão-ação crítica.

A partir dessa perspectiva de extensão-educação, o autor analisa o potencial da agroecologia como uma questão concreta estimuladora de mobilização e de proposição de novas práticas de produção, solidariedade e cooperação no campo. Para tanto, há que se romper com as visões restritas e os marcos de legalidade que aprisionam a agroecologia, compreendendo-a como totalidade, fortalecendo sua rebeldia e reconhecendo o protagonismo dos camponeses na sua construção através de lutas e resistências e de sua capacidade de produção de conhecimento para além do campo científico. Frente a esses elementos, o autor conclui que a união entre a Educação Popular e a Agroecologia pode ser um caminho importante para que os(as) extensionistas cumpram seu papel de educadores.

Os dois artigos seguintes aprofundam a reflexão sobre estratégias específicas adotadas pelos seus cursos para fortalecer a aproximação entre educandos com as comunidades e, com isso, influir na disputa por um modelo agrário favorável aos camponeses. Esses artigos indicam a relevância de se planejar essa inserção desde a seleção dos educandos do curso, garantindo a amplitude e diversidade de áreas de formação compatíveis com a proposta do projeto, dando continuidade a isso durante o percurso formativo, através das ações de ensino fora

do ambiente universitário, do estímulo à pesquisa nas localidades e do envolvimento dos educandos em projetos de extensão.

No artigo **A Residência Agrária e a Pesquisa**, Obede Guimarães de Souza compartilha alguns dos caminhos metodológicos e teóricos percorridos pelo Residência Agrária “Processos Históricos e Inovações Tecnológicas no Semiárido” ofertado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e pelo Instituto Nacional do Semiárido (INSA) em parceria com a Via Campesina Nordeste.

O autor inicia com uma definição de alguns princípios que orientam os cursos de residência agrária, de maneira mais geral, e como esses princípios foram incorporados pelo curso em tela. Enfatiza a importância de alguns princípios adotados como: a práxis pedagógica enquanto síntese de prática e teoria, ação e reflexão, a auto-organização dos educandos através de Núcleos de Base que promovem uma prática pedagógica democratizante, o regime de alternância, em que a comunidade e a vida cotidiana do educando são reconhecidas como espaços educativos fundamentais.

A adoção desses princípios, associados a seleção de educandos que já tenham inserção em trabalhos com comunidades rurais e a parceria com os movimentos sociais da Via Campesina Nordeste levaram a seleção de 14 localidades rurais que são a base das vivências e ações dos educandos. A vivência nessas localidades permite aos educandos problematizarem a realidade e envolverem-se em experiências produtivas, levando, inclusive, à reformulação permanente dos conteúdos das disciplinas do curso, adequando-as às questões que emergem das interpretações e sínteses produzidas a partir dessa vivência.

Essa ênfase do curso nas ações nas comunidades busca não apenas garantir conquistas concretas para seus moradores, expressa através das diversas experiências produtivas, como também relacionar-se ao processo de pesquisa realizado ao longo do curso. O curso procura enfatizar que a experiência nas comunidades e a pesquisa são processos que, embora diferentes, relacionam-se dialeticamente.

A composição da turma, pela sua diversidade de formações anteriores e de áreas de conhecimento envolvidas nas temáticas propos-

tas, bem como a perspectiva de partir da problematização da realidade concreta vivenciada e não de esquemas teóricos pré-estabelecidos, desautoriza qualquer rigidez nos formatos das pesquisas a serem realizadas pelos educandos. Isso exige um profundo investimento do curso em um processo de apropriação por parte dos educandos de princípios teóricos e metodológicos que lhes permita avançar na produção científica relacionada à compreensão crítica da realidade social e sua transformação. A pesquisa qualitativa, referenciada em Minayo, e a pesquisa-ação, a partir de Thiollent, deram base a esse processo, e têm permitido que os educandos possam detalhar seus planos de pesquisa com maior autonomia e sem esquematismos rígidos.

No artigo **Aspectos da Abrangência Espacial do Projeto de Residência Agrária no Piauí**, Waldirene Alves Lopes da Silva, a partir de um referencial da geografia, reflete sobre a divisão do estado do Piauí em 11 territórios de desenvolvimento, que visam melhor expressar sua diversidade regional e constituírem-se como instrumentos para um diagnóstico e planejamento territorial que considere suas dinâmicas multidimensionais. Coerentemente, o projeto residência agrária desenvolvido no Piauí buscou alcançar uma espacialização que pudesse dar conta dessa diversidade espacial.

Três estratégias principais foram adotadas para tanto. Primeiramente, no momento da seleção, buscou-se compor uma turma representativa da diversidade de municípios e de campos de atuação social. Em segundo, adotou-se a mudança dos locais de realização das etapas do tempo escola, explorando, através de trabalhos de campo, as diferentes realidades dos territórios em que elas ocorreram. A terceira estratégia foi o envolvimento dos educandos do curso numa pesquisa sobre a educação do campo nos diferentes municípios do estado, priorizando esse envolvimento nos municípios de origem dos educandos em ações realizadas durante o tempo comunidade.

Essas estratégias tiveram reflexos positivos na seleção dos temas de trabalhos de conclusão de cada educando, no fortalecimento de sua inserção com a educação do campo em seus locais de origem e numa visão abrangente da diversidade regional do estado do Piauí.

Por fim, Maria de Fátima Alves Borba, Daniela de Moraes Moura, Janaina Francisca de Souza Campos Vinha, no artigo **Desafios enfrentados pela Juventude Camponesa no Assentamento Nova Canaã** dão uma amostra concreta da inserção de educandos do Residência Agrária no contexto de um assentamento, apresentando uma reflexão de educandas do Residência Agrária “Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo em Territórios da Cidadania e Assentamentos de Reforma Agrária” sobre a realidade da juventude camponesa na Zona da Mata Pernambucana. Articulando uma leitura histórica do processo mais geral de ocupação da região e das lutas camponesas, inclusive às que levaram a conquista do assentamento, e uma reflexão sobre a questão agrária regional, as autoras contextualizam as contradições no desenvolvimento do campo nessa região, marcado por uma disputa por distintos projetos, sendo o do agronegócio hegemônico. Dessa forma, podem compreender melhor os desafios postos à juventude camponesa para permanecerem no campo com uma vida digna.

A partir dessa leitura mais geral das contradições da questão agrária, as autoras se propõe a um conhecimento mais aprofundado sobre a realidade específica da juventude do Assentamento Nova Canaã, que conta com dois Grupos de Produção e Resistência organizados pela Pastoral da Juventude Rural. Combinando técnicas de observação participante, entrevistas de lideranças e aplicação de questionários, as autoras procuram realizar uma primeira análise exploratória a partir de sua vivência nesse assentamento. Apoiadas nessas técnicas de pesquisa qualitativa, a vivência das educandas lhes proporciona os passos iniciais para a análise crítica da realidade vivida pelos jovens desse assentamento.

A partir desses artigos, propõe-se que essas duas questões possam organizar parte dos debates do GT no Congresso. Primeiramente, quais os desafios encontrados pelos cursos de Residência Agrária na formulação de um Projeto Político Pedagógico compatível com sua intencionalidade política? Essa questão desdobra-se em dois aspectos: (i) em que medida os cursos tem se apropriado do debate teórico e meto-

dológico da educação do campo para contribuir nesse planejamento? (ii) quais estratégias metodológicas têm, efetivamente, garantido processos e resultados na direção esperada? Como segunda questão, como os cursos tem construído o diálogo entre a universidade e as comunidades, o diálogo entre o conhecimento camponês e o conhecimento científico, a teoria e a prática? E desdobrando-se dessa pergunta, como os cursos tem construído estratégias que possam contribuir efetivamente com as práticas organizativas e as lutas dos camponeses?

Subgrupo 2 – processos de pesquisa-ação ligados ao desenvolvimento dos assentamentos, especialmente no campo da produção agroecológica

Os artigos foram divididos em três blocos. O bloco um trata de artigos que resultaram do tempo comunidade e se caracterizam por ações de pesquisa ação. Estão neste bloco dois trabalhos coletivos desenvolvidos por educandos da UFPB e um Federal do Sul e Sudeste da Bahia. No bloco dois estão os trabalhos que também resultaram do tempo comunidade, mas com um caráter de pesquisa, estão neste bloco três trabalhos da UFSC. No terceiro bloco estão também três trabalhos que retratam ações específicas, mas não explicitam o seu vínculo com os cursos da Residência. Cada trabalho apresenta uma série de questões particulares que podem ser problematizadas, entretanto, como questões gerais de discussão, propõem-se as seguintes formulações:

- Qual é o caráter do Tempo Comunidade nos cursos da Residência: formação, pesquisa ou de ação/extensão?
- Qual a importância e o papel do caráter coletivo no desenvolvimento dos trabalhos nos Tempo Comunidade.
- Nos casos de Pesquisa-Ação, qual é o caráter da intervenção? Como será a continuidade da intervenção (depois do TC)?
- Qual é relação/vínculo do Tempo Comunidade as estruturas e organizações locais? É uma ação isolada ou intermediada pelas estruturas/organizações locais?

a. Trabalhos desenvolvidos no Tempo Comunidade, com um caráter de Pesquisa-Ação

a.1. Residência Agrária: Vivências no Projeto de Assentamento Novo Campo no Semiárido Paraibano

Autores: Diógenes Fernandes, Jaqueline De Araújo Oliveira Machado, Jeovana Da Silva Gomes, Luana Barbosa Vidal, Maria Auxiliadora Dantas, Rejane Alves De Lima, Socorro Luciana De Araújo – Universidade Federal da Paraíba

O artigo é um relato de experiência do Tempo Comunidade de 6 educandas da UFPB. A particularidade da experiência está na riqueza metodológica desenvolvida num único tempo comunidade.

Outra particularidade é interação das educandas com as estruturas locais de desenvolvimento. Antes mesmo de iniciar o Tempo Comunidade, o grupo de estudos promoveu um momento de diálogo com a equipe de serviços de ATES, representante da Coordenação Política Pedagógica do curso e CPT da Diocese de Campina Grande. Nesta ocasião, a equipe definiu quais os procedimentos, tarefas e logística seriam mobilizados no TC. Cabe registrar que essa interação com as estruturas locais foi facilitada pelo fato de que três educandas deste grupo já tinham uma relação anterior com o assentamento por conta do trabalho com a Assistência Técnica Social e Ambiental do INCRA. Havia desenvolvido alguns trabalhos junto aos agricultores e agricultoras deste assentamento.

A experiência relatada foi inspirada nas orientações do REI-F (Revisão de Experiências com Vistas ao Futuro) que inclui oito voltas representadas por um espiral iniciada por: negociação; sonho do futuro; re-construção da história; imersão por etapa; contração do cérebro; perguntatório; respondatório e o fechar abrindo. A equipe realizou na primeira

etapa do tempo comunidade, apenas três voltas, ou seja, a negociação, o sonho do futuro e a reconstrução da história. A negociação foi o processo de diálogo com as estruturas locais; o sonho do futuro foi uma dinâmica que considerou três Setores com Interesses em Jogo – SIJOS – sendo os participantes agrupados em homens, mulheres e crianças. Com frases e desenhos, cada participante expressou seus sonhos individualmente para depois serem partilhados, e construído a partir destes um sonho comum por SIJO, que por sua vez foi partilhado com todos os presentes. A re-construção da história foi feito no diálogo com as famílias, dando especial ênfase as conquistas já alcançadas e os sonhos que ainda pretendem realizar.

O artigo também relata um conjunto de ações de intervenção realizadas pelo grupo de estudos (embora o artigo não explicita, acredita-se que essas ações foram desenvolvidas nas demais etapas do Tempo Comunidade). Os autores explicitam que essas ações foram negociadas/dialogadas com parceiros, ou seja, com as demais instituições/entidades/grupos que atuam no assentamento e na região, a exemplo da equipe de ATES, do INCRA, INSA, CASACO, PROCASE e CPT.

As ações de intervenção relatadas são as oficinas com as mulheres (para enfrentamento das questões de gênero), as oficinas sobre educação contextualizada, e principalmente, a constituição de um fundo rotativo solidário. Embora o texto mencione outra ação (o Plano de Gestão Coletiva do Projeto de Ovinocaprinocultura) o mesmo não é abordado no desenvolvimento do texto. O artigo também aponta “perspectivas” de ações, como a criação de um banco comunitário de sementes crioulas e a reativação da feira da reforma agrária no assentamento novo campo. O texto também não explicita se estas são perceptivas de ação para o grupo ou para a comunidade.

Cabe também registrar que o artigo traz uma interessante avaliação do Curso de Residência da UFPB por uma das edu-

candas do curso (Rejane Alves de Lima, graduada em História): “A hospedagem coletiva, a divisão de tarefas por núcleos de base, os estudos coletivos como compromisso, a participação do corpo discente na coordenação pedagógica colegiada, fazendo-os se sentirem corresponsáveis pelo funcionamento de todo curso, as místicas e jornadas socialistas valorizando e aprimorando os saberes espirituais, enfim a pedagogia da alternância e a metodologia da educação popular puderam conversar tranquilamente com o saber acadêmico, e isso é entendido pelo grupo como a grande riqueza dessa metodologia de ensino”.

a.2 Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Autores: Amintas Lopes da Silva Junior; Alexandre Junior da Silva; Daniella Alves da Silva; Denise da Silva Graça; Emilio Romanini Neto; Maria de Jesus Nonato Farias; Meirian da Silva Lima – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

O artigo trata da sistematização dos resultados dos trabalhos (estudo e intervenção) desenvolvido por um grupo de educandos (um núcleo de base) do Curso de Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia. O trabalho do Núcleo de Base Kararaô consistiu em um conjunto de atividades concatenadas que abrangeu: i) o estudo de um referencial teórico referente a temas como pesquisa-ação, agroecologia, permacultura, enfoque sistêmico e extensão rural, de forma a subsidiar os passos posteriores; ii) diagnóstico; iii) proposição participativa de um projeto de intervenção; e iv) execução propriamente dita. Assim, o trabalho descreve o processo de intervenção desenvolvido, desde as imersões iniciais nos referenciais teóricos que

o subsidiaram até a implantação de um sistema agroflorestal como resultado final.

O diagnóstico foi realizado através de métodos qualitativos, tais como mapa falado, entrevistas semiestruturadas com membros da Brigada Mamede e observação participante.

Os dados quantitativos foram obtidos por meio da realização do inventário do patrimônio físico, de um inventário preliminar dos recursos naturais e a compilação dos dados do arquivo do IALA Amazônico. O exercício do diagnóstico trouxe à tona informações importantes para o manejo da área como um todo e dos recursos naturais disponíveis, podendo subsidiar a implantação de outras atividades no futuro. Além disso, permitiu a proposição de uma intervenção alicerçada em possibilidades concretas, em consonância com inquietações manifestadas por diferentes atores que atuam no IALA Amazônico ou que com ele se relacionam, no tocante à replicabilidade das experiências desenvolvidas.

A concepção de agroecologia compartilhada pelas pessoas que vivenciam cotidianamente o IALA Amazônico inclui princípios como o banimento de agrotóxicos e adubos químicos; a troca de experiências, conhecimentos e orientações com camponeses, técnicos, agrônomos, professores, pesquisadores, etc.; o uso de insumos orgânicos; a experimentação e a pesquisa em moldes práticos e “rústicos”, associadas à análise camponesa crítica e focada; e o uso de implementos agrícolas e a realização de mutirões para diminuir a penosidade do trabalho e aumentar a produção.

Os autores relatam que entre as várias reflexões construídas no diálogo entre as/os estudantes e a Brigada Mamede, algumas ganharam destaque pela influência. É o caso da aproximação da pesquisa com a realidade dos camponeses. Para a brigada, assim como para os sábios, a experimentação no espaço deve se aproximar tanto quanto possível da realidade econômica dos/as camponeses/as, em decorrência

de limitações financeiras corriqueiras entre estes. Incluem nesta mesma questão a importância de demonstrar a agroecologia na prática, por meio de experimentações concretas, e se for possível, a implementação e acompanhamento de experiências em lotes de camponeses/as, para além do espaço físico do IALA Amazônico.

-Sobre as inquietações manifestas pelas/os estudantes são destacadas a contraposição entre “lote agroecológico” e “instituto autossuficiente”; as formas pelas quais tem se dado o diálogo entre o conhecimento produzido no IALA Amazônico sobre agroecologia e aquele produzido em outros espaços; a formação contínua dos integrantes da brigada, necessária ao desenvolvimento das atividades no instituto e, mais especificamente, uma formação contínua destas pessoas que concilie o papel de responsável por uma determinada atividade e, ao mesmo tempo, o de instrutor.

Após a socialização dos resultados do diagnóstico, os estudantes apresentaram algumas propostas de intervenção, sendo escolhida: a implantação de uma nova área de sistema agroflorestal. As atividades envolveram todas/os as/os estudantes e integrantes da brigada, incluindo uma roda de conversa com assentados que participaram do coletivo “Filhos da Terra”, uma caminhada transversal e a implantação de uma área demonstrativa de sistema agroflorestal na área do IALA Amazônico. A área escolhida totaliza 900 m² (30 x 30 m) e está localizada bem próxima ao centro de atividades do IALA Amazônico, de forma a facilitar o acesso, observação e manejo. Outros fatores determinantes da escolha incluem a existência de uma represa nas imediações, o que pode facilitar a rega das plantas em caso de necessidade, e a proximidade de um cafezal antigo, para onde se pretende estender a introdução de espécies de interesse futuro.

Para os autores, o processo de intervenção consistiu, todo ele, desde as imersões iniciais nos referenciais teóricos que

o subsidiaram até o plantio das mudas, em um percurso formativo. Esperam que, desta forma, o sistema agroflorestal implantado sirva de agora em diante como uma área para estudo e experimentação, cujo manejo também se organize em uma atividade formativa.

a.3 O Coletivo de Artesanato do Assentamento Trincheiras de Carnoió e suas Relações com a Economia Solidária

Autores: *Dassaelly de Souza Araujo, Viviane Domingos Pereira, Giselli Rocha de Santana* - Curso de especialização em Educação do Campo e Agricultura Familiar Camponesa – Universidade Federal da Paraíba

O artigo é resultado de um trabalho desenvolvido pelos autores na disciplina/ componente curricular Planejamento e Gestão de Unidades Produtivas de Assentamentos de Reforma Agrária, no tempo comunidade do curso. O professor da disciplina solicitou que os educandos realizassem, a partir do conteúdo apreendido, uma intervenção prática na realidade vivenciada nos assentamentos.

A ação foi desenvolvida no Coletivo de Artesanato do Assentamento Trincheiras de Carnoió, com o objetivo de identificar às práticas da Economia Solidária e desta maneira fortalecer o grupo enquanto iniciativa solidária. O Coletivo de Artesanato é composto por 18 pessoas, entre homens e mulheres, jovens e adultos. A composição deste grupo se deu a partir da implantação de uma unidade demonstrativa em tapeçaria no assentamento. Tal implantação foi realizada pela Cooperativa de Prestação de Serviços Técnicos de Reforma Agrária (COOPTERA), que adquiriu três máquinas, sendo estas uma reta, uma overloque e um tear.

O grupo de educandos realizou três reuniões junto ao grupo. Na primeira foram exibidos dois vídeos com temática da economia solidária, com o objetivo de verificar se o grupo

se reconhecia enquanto uma iniciativa de economia solidária, sendo que na oportunidade também foi feito o cálculo dos custos de produção. Na segunda reunião, foi desenvolvida a técnica FOFA (Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças) para que o grupo realizasse uma autoavaliação, além de terem a oportunidade de visualizar a opinião uns dos outros. Na última, foi aplicada a dinâmica da Árvore dos Problemas com o intuito de que os integrantes do grupo pudessem identificar qual o maior problema a ser enfrentado e quais as estratégias para solucioná-lo.

Na primeira, etapa o artigo relata um debate sobre cooperação entre os integrantes do grupo. Segundo eles, a conversa era exclusiva e não levavam em consideração o consumidor final, nem tampouco o fornecedor de matéria prima preocupava-se com a produção do grupo.

Com o uso da matriz FOFA, são descritas as fortalezas identificadas, como a união dos integrantes do grupo, o processo de discussão interna que sempre os leva a um consenso e o equipamento que já possuem. Como oportunidades, as parceiras com entidades e governo, além da possibilidade de participação em feiras e amostras de artesanato. Como fraquezas, o descumprimento de tarefas preestabelecidas e algumas críticas destrutivas que partem de pessoas que descredita o grupo. Como ameaças indicaram a figura do atravessador e também a possibilidade de o maquinário ser furtado, já que as pessoas residem distantes do local que ficam as máquinas.

Através da árvore de problemas, conclui-se que o principal problema é o escoamento da produção, cuja causa é a falta de um transporte para locomoção dos produtos e também a acomodação dos integrantes do grupo em buscar um mercado consumidor.

Como conclusão afirma-se que o ciclo de reuniões serviu para re-motivar e reanimar o grupo envolvido com o Coletivo

de Artesanato, bem como, entidades que os auxiliarão a evoluir em seu processo produtivo. “Desta maneira, todos voltaram seu foco para o objetivo principal: a geração da renda das famílias de uma maneira sustentável e em cooperação”.

b. Trabalhos Desenvolvidos no Tempo Comunidade Com Caráter de Pesquisa

- b.1 Desafios e Possibilidades para a Produção Agroecológica no Assentamento José Maria do Município de Abelardo Luz /SC
Autores: Elizandra Nunes, Fernanda Cristina Segalin, Florentino Camargo, Geneci Ribeiro dos Santos, Lisiane de Godois, Luiz Sergio Telles Dias, Marcia Gabriel, Régis Elisandro Rocha da Silva, Vanessa Andreia Pegoraro

Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável com base na Agroecologia (Residência Agrária) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

O artigo trata de um trabalho de pesquisa desenvolvido durante o Tempo Comunidade do Curso de Especialização da UFSC. Na pesquisa desenvolveram-se entrevistas individuais com doze famílias do Assentamento, cinco jovens que estudam no Curso Técnico em Agroecologia e com três representantes de instituições que atuam no local e incentivam o sistema de produção agroecológico.

Como resultado, a pesquisa aponta para a heterogeneidade na compreensão da agroecologia. Isso porque para maioria dos entrevistados, agroecologia é produzir sem veneno. Já alguns associam o conceito à qualidade de vida, saúde, consciência de grupo, produção de alimentos saudáveis, biodiversidade e preservação ambiental.

O estudo constatou que as práticas agroecológicas mais evidentes acontecem na produção de alimentos na horta e no pomar, que em sua maioria são para o consumo da família.

Ou seja, segundo as famílias, a produção em pequena escala pode ser desenvolvida de modo agroecológico, porque é para o consumo e devem ser saudáveis, o que é mais difícil em cultivos para comercialização que se caracterizam em áreas de produção maiores. Assim, para os principais sistemas de produção praticados no assentamento há diferenças no modo de produzir os alimentos para o consumo e nos produtos para comercialização.

Quanto à pesquisa realizada junto aos jovens estudantes do curso (foram entrevistados cinco) os autores constataram que os alunos conseguem aplicar algumas técnicas aprendidas na escola em suas Unidades de Produção, mas relatam que sair do sistema de produção convencional é difícil, pois a ideia de produzir mais para garantir a renda familiar muitas vezes deixa em segundo plano a saúde da pessoa, aspecto primordial no sistema de produção agroecológico.

Em relação às instituições, foram entrevistadas aquelas consideradas como agentes formadores para a Agroecologia (representantes da COOPTRASC, MST e Escola de Ensino Médio Paulo Freire). O resultado foram três conceitos também distintos: a COOPTRASC informou que a Agroecologia é pensar a vida de modo sustentável, sem o uso dos produtos químicos industrializados, agrotóxicos e produção de alimentos saudáveis. Enfatizou que a Agroecologia vai além da produção agrícola, ela consegue trabalhar as relações entre as famílias, relacionadas às atividades coletivas, à cultura, construindo relações sociais de respeito entre as pessoas e delas com a natureza. Para a direção da Escola de Ensino Médio Paulo Freire, a Agroecologia é um conjunto de técnicas e manejo que possibilitam a produção sem a degradação do meio ambiente. O dirigente do MST informou que, para o movimento, a Agroecologia é histórica, que muitas práticas agroecológicas foram se perdendo devido às imposições dos pacotes tecnológicos dos governos e empresas do agronegó-

cio. Enfatiza que a Agroecologia é um resgate da ciência antiga, que valoriza a saúde humana e de todas as espécies.

As ações que as instituições desenvolvem para o fortalecimento da Agroecologia no assentamento foram ações de sensibilização, práticas de recuperação de áreas degradadas, proteção de fontes, implantação de horto de plantas medicinais, intercâmbios em unidades de produção agroecológica, multiplicação e troca de sementes e plantas e incentivo à diversificação na produção (COOPTRASC). Inaugurou-se, também, o Curso Técnico em Agroecologia (da Escola de Ensino Médio Paulo Freire). O MST aponta em seu trabalho político e de formação a importância de diversificar a produção, produzir leite a base de pasto sem interferência das empresas privadas e utilizar homeopatias para tratamento de humanos e animais.

b.2 A Produção do Leite de Maneira Cooperada nos Assentamentos Vitória da Conquista e União da Vitória em Fraiburgo/ SC e suas Relações na Organicidade do Assentamento

Autores: Acione Boaventura Goetten, Daiane Maria Paz, Mirian Abe Alexandre

Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável com base na Agroecologia em Residência Agrária – Universidade Federal de Santa Catarina

O artigo é resultado do estudo desenvolvido pelos estudantes durante o Tempo Comunidade (4 etapas). Objetivou compreender a estruturação da produção, as potencialidades e limites que aparecem na produção leiteira segundo a matriz tecnológica agroecológica e convencional realizadas dos Assentamentos União da Vitória e Vitória da Conquista no município de Fraiburgo, Santa Catarina. Nas primeiras três etapas, a pesquisa utilizou visitas aos espaços comuns, (comunidades, escola, sede da cooperativa, escritório de assistência téc-

nica), visitas às famílias e entrevistas semiestruturadas com assentados, professores, equipe técnica, dirigentes do assentamento. A quarta etapa do Tempo Comunidade foi destinada à devolução dos resultados, que encerrou o processo de pesquisa coletivo e iniciou o processo da construção das monografias individuais.

O estudo relata que os Assentamentos Vitória da Conquista e União da Vitória se organizam por núcleos de base que são formados pela proximidade geográfica ou familiar. As famílias se reconhecem como parte de um núcleo de base, porém admitem que pouco se reúnem e que, portanto, a coordenação não tem tido funcionalidade, ou seja, as questões do assentamento não têm passado por discussões neste espaço ou passam de forma precária

- O relato destaca que no decorrer dos quatro módulos de Residência Agrária ocorreram mudanças significativas na realidade dos assentamentos. No momento de delimitação do tema havia a intenção das famílias de trabalhar com a produção leiteira de maneira cooperativada (Coopercontestado) associada ao projeto da proteína animal, o que não se concretizou. A produção leiteira estava organizada a partir da Coopercontestado, esta cooperativa foi criada com o objetivo de fomentar a produção e de dominar o processo de beneficiamento, armazenamento e comercialização. O laticínio foi inaugurado no ano de 2003, quando começou a funcionar em Campos Novos, através de uma parceria com a Empresa Ipar Alimento. A assistência técnica é operada pela Cooptrasc, sendo que nos assentamentos Vitória da Conquista e União da Vitória, a Cooptrasc é a mais atuante na formação sobre Agroecologia, através da ATER, pois os técnicos estão em contato mais direto com todos os produtores. Neste sentido, prestam serviço e informações relacionadas a cada situação. Os educandos relatam que vivenciaram durante as três primeiras etapas do Residência o processo de retomada do fo-

mento à cooperação na produção leiteira com ênfase no leite orgânico, o que a princípio serviu como motivador para que os produtores voltassem a se articular em torno da cooperativa, vendendo a sua produção ao laticínio instalado em Campos Novos. Contudo, a última etapa do tempo comunidade foi marcada por uma crise na comercialização do leite, com dificuldades econômicas e de inserção no mercado, associado ao não andamento do projeto de produção de leite financiado pelo BNDES e governo do Estado (proteína animal), levando a Coopercontestado a fechar o laticínio e parar de atuar nesta área. Os produtores passaram a vender a sua produção para outra empresa, o que causa insegurança, pois há impossibilidade de profissionalizar a atividade, estruturar e compatibilizar as práticas de produção com as normas de inspeção sanitária, o que pode a qualquer momento forçá-los a abandonar a atividade.

Os autores apontam para a continuidade dos estudos nos seguintes temas para suas monografias: “A formação dos técnicos em agroecologia para a produção de leite: a unidade didática de PRV na Escola de Educação Básica Vinte e Cinco de Maio – Fraiburgo/SC”; “Análise da produção na matriz agroecológica no assentamento União da Vitória – Fraiburgo/SC”; “Análise da transição agroecológica nos assentamentos Vitória da Conquista e União da Vitória – Fraiburgo/SC a partir da teoria do sistema agrário”.

b.3 Assentamento Conquista de Sepé: Processo de Produção e Reprodução da Vida das Famílias Camponesas.

Autores: Alessandro Lavratti, Angela Lisboa Gonçalves, Dilceu Plens da Luz, Edineia Karina, Rodrigues, Eliane Leda Conci, Evancei Alves de Farias, Gilberto Vilant de Biasi, Greti, Aparecida Pavani, Inês Mathias da Silva, Leonel dos Santos Nascimento, Luana Carla Casagrande, Raquel Forchesatto.

Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável com base na Agroecologia – Residência Agrária, Universidade Federal de Santa Catarina

O artigo foi elaborado a partir de um projeto de pesquisa construído por uma equipe multidisciplinar do curso de especialização, dá entender que é resultado das quatro etapas do tempo Comunidade. A pesquisa foi desenvolvida a partir de entrevistas com as famílias e com entidades locais, visando a realizar uma leitura da realidade do assentamento Conquista de Sepé. Parte, dessa forma, de aspectos ambientais, sociais, culturais, educacionais e produtivos. A questão principal que norteou a pesquisa foi: como ocorre o processo de produção e reprodução da vida das famílias no assentamento Conquista de Sepé?

Boa parte do artigo é dedicado a uma revisão teórica sobre reforma agrária, camponeses e agroecologia. Para os autores, o que se observa no assentamento é a existência de dois modelos antagônicos, que estão em constante disputa, sendo eles o Capitalismo Agrário e Agricultura Camponesa. Assim, identifica-se que as famílias que residem no assentamento Conquista de Sepé estão situados nesse campo sob litígio e encontram dificuldades em produzir e reproduzir suas vidas nessa realidade. Neste confronto de dois projetos, encontra-se este Assentamento, pois na região predomina o monocultivo de pinus (*Pinus elliottii* Engelm, da família *Pinaceae*), que vem dificultar o desenvolvimento da agricultura camponesa, não possibilitando que da terra se possa pelo trabalho produzir alimentos de forma convencional ou agroecológica. Percebe-se que de um lado compreendem a agroecologia como uma forma coerente de produção, porém enfrentam dificuldades em executá-la devido ao avanço do agronegócio. Os autores constataam que essas dificuldades são responsáveis inclusive pelas mudanças nas estratégias de organização da

produção e do assentamento. Inicialmente a estratégia eleita pelas famílias, em função da pouca área por lote, era a das formas semicoletivas. Atualmente, entretanto, prevalecem as formas individuais.

Os autores concluem que há entraves inerentes ao próprio sistema, ao se pensar a agroecologia nos moldes como é compreendida nos movimentos sociais, tendo em vista que essa produção implica, necessariamente, em novas relações que não condizem com as que sustentam o sistema societário. Esse alargamento teórico na compreensão da realidade específica do Assentamento Conquista de Sepé serve como base para pensar novas práticas de produção, de cultura e de relação com a natureza.

c. Trabalhos que retratam ações específicas, sem explicitar sua vinculação com o Residência Agrária

c.1 Hortas Agroecológicas para Demandas da Merenda Escolar e Desenvolvimento Local no Município De Minaçu-Go

Autores: Leovileno dos Reis Costa Santos; Laura Jaime Ramos.

O artigo não traz informações sobre o contexto de sua realização, indicando apenas uma vinculação a um projeto de hortas escolares.

Uma parte do artigo trata de uma sondagem para avaliar a opinião de professores e alunos sobre o consumo de hortaliças. Busca verificar as hortaliças preferidas pelos alunos e, a partir dessa verificação, contribuir para implantação do projeto de hortas agroecológicas com os alunos interessados em participar da construção e manutenção da mesma nas unidades de ensino.

Noutra parte, relata uma série de etapas para implantação do Projeto das Hortas em diversas escolas, começando pela

comunicação com os órgãos responsáveis (secretaria municipal de educação e subsecretaria estadual de educação do município de Minaçu Goiás) para depois desenvolver a seguinte sequência de ações: **Diagnóstico de formalização de parcerias** (parcerias, organização, escolas e a identificação das hortaliças a serem utilizadas no plantio); **Mobilização e sensibilização** (sensibilização e capacitação); **Implantação da horta** (avaliação das escolas/colégios e implantação das hortas); **Colheita e avaliação dos resultados** (avaliação processual e avaliação final).

c.2 O Sistema de Notificação de Agravos (SINAN) no Brasil como ferramenta de Educação Ambiental: dados sobre o escorpionismo com indígenas da região

Autores: Marcella Gomez (UNEB), Alan Santos Silva Júnio (UESC), Emerson Antônio Rocha (UESC)

O artigo não esclarece o contexto da experiência, assim não há informação se o trabalho foi desenvolvido durante o do Tempo Comunidade, se é a monografia final ou mesmo se tem algum vínculo com um curso da Residência.

Analisa os dados clínico-epidemiológicos sobre acidentes escorpiônicos com indígenas no Nordeste brasileiro disponíveis no SINAN (Sistema de Informação de Agravos de Notificação), com o objetivo de criar e implementar ações de Educação Ambiental como ferramenta de prevenção de acidentes escorpiônicos.

De acordo com o Sistema de Notificação de Agravos (SINAN), 1749 indígenas notificaram terem sido vítimas do escorpionismo. Deste total, 600 (34%) estão no Nordeste brasileiro. No entanto, um número indeterminado de acidentes não é notificado, porque os pacientes não procuram atendimento em serviços de saúde (ou médico-hospitalares). A partir dos dados disponíveis no Sistema de Notificação de

Agravos, o SINAN, foi possível analisar algumas características necessárias ao diagnóstico clínico-epidemiológico de determinada região levando em consideração o gênero e a raça de humanos vítimas de agravos por animais peçonhentos. Visando a aumentar a compreensão desses dados, destacam que é necessário desenvolver linhas de pesquisa investigativa, tendo por objetivo avaliar as condições ambientais, sociais e culturais que refletem os dados notificados e apresentados pelo SINAN.

O artigo chama a atenção para o fato de que, em função das práticas tradicionais de cura e tratamento de doenças, os indígenas necessitam de uma maior atenção e ações investigativas mais completas. Para a região Nordeste, as notificações de agravos por escorpiões em indígenas podem não representar a real situação local, pois muitos indígenas preferem tratar-se com os curandeiros e pajés que cuidam da cura e tratamento das doenças que atingem a comunidade.

c.3 Reutilização de Garrafas de Vidro como Prática de Educação Ambiental na Comunidade Roça do Povo

Autores: *Sanlai Santos Lima (Universidade Estadual de Santa Cruz) e Cinira de Araújo Farias Fernandes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano*

O artigo não traz o contexto da experiência, assim não há informação se o trabalho foi desenvolvido durante o Tempo Comunidade, se é a monografia final ou mesmo se tem algum vínculo com um curso da Residência.

Além de fazer uma extensa revisão sobre a problemática das garrafas de vidro, o artigo descreve uma ação desenvolvida na Comunidade Roça do Povo, localizada no município de Itabuna, Território Litoral Sul do Estado da Bahia, como objetivo introduzir a reutilização de garrafas de vidro recicláveis como matéria-prima para artesanato. A ação descri-

ta se originou do contato com líderes da comunidade para apresentação da proposta. Após o aceite, ela foi apresentada à comunidade através dos círculos de diálogo e das oficinas direcionadas a seus membros. Neste sentido são relatadas oficinas de reutilização e reciclagem de materiais e um círculo de diálogo sobre coleta seletiva e a política do sistema 3R. O artigo traz também as imagens de objetos produzidos a partir do material utilizado nas oficinas. Como resultado, é relatado o compromisso dos participantes em serem agentes multiplicadores das técnicas aprendidas, ensinando a parentes e vizinhos como confeccionar suas garrafas e transformar o lixo em arte.

Subgrupo 3 – a comunicação e suas múltiplas linguagens na educação do campo

Os textos que compõem esse subgrupo são quatro, originários de cursos em nível de especialização em Residência Agrária de três instituições: um artigo do Curso de Especialização em Cultura Popular, Arte e Educação do Campo, da Universidade Federal do Cariri (UFCA); outro do Curso de Especialização em Educação do Campo e Agroecologia na Agricultura familiar e Camponesa, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e dois do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Todos os textos abordam, além de questões teóricas, experiências realizadas no Tempo Comunidade relacionadas à temática da comunicação, a partir de um enfoque da garantia da participação e envolvimento dos sujeitos, abrindo espaço para questões como:

- De que forma as estratégias relatadas pelos textos podem ser ampliadas para a organização do Tempo Universidade, considerando a importância de uma ação participativa também nos momentos de apreensão dos conteúdos sistematizados?
- De que maneira a articulação entre os conteúdos trabalhados no Tempo Universidade pode potencializar ainda mais

a construção de metodologias participativas de intervenção nos Tempos Comunidades?

- Como os cursos de Residência Agrária podem contribuir para reforçar a importância do acesso dos trabalhadores do campo às mais variadas formas de comunicação e expressão humana, com suas tecnologias e ferramentas?

O artigo da UFCA, intitulado **A abordagem da comunicação nos cursos de Residência Agrária**, de autoria de Rosane da Silva Nunes, relatou a experiência de um dos seus módulos de formação, denominado Comunicação para a Transformação, mais especificamente de um momento de sua execução, o destinado à fundamentação teórica, o qual tratou dos “princípios norteadores do debate e da práxis da comunicação”.

A autora discorre sobre o referencial teórico utilizado e relata o envolvimento da turma ao abordar os cinco temas planejados: principais modelos e teorias da comunicação de massa; esfera pública; comunicação popular; etnografia na comunicação; mídias radicais e por fim, ciberativismo.

Demonstra questionamentos da turma ao longo do processo de apropriação do conhecimento trabalhado, alcançando a síntese de que formas radicais de se fazer comunicação tornam imprescindíveis a produção participativa. O trabalho realizado permitiu à turma de estudantes identificar que a questão central não está apenas no conteúdo e/ou no veículo da comunicação, mas sobretudo, no “processo de elaboração” dos conteúdos bem como na “gestão dos meios”.

Como desdobramento do trabalho inicial, a turma elaborou produções diversas para expressar seu aprendizado, por diferentes meios, vídeo-documentário, poesias, prosas, cordel etc. Além disso, o texto apresenta 25 intervenções planejadas e realizadas nos locais de vivências dos estudantes dos estudantes, com “planos de comunicação” que envolveram a comunidade, desde a escolha dos objetivos como também na realização de oficinas, rodas de conversas, reuniões ou outros métodos e meios utilizados.

Por fim, concluiu pela relevância do módulo no curso, uma vez que permitiu à turma compreender os princípios da mídia radical e comunitária, trazendo sua importância na constituição da luta do movimento camponês.

De ponto de vista da elaboração participativa, o texto **Interação e interatividade nas práticas pedagógicas do curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo – UFSM: o uso do moodle como potencializador da pedagogia da alternância**, de autoria de Rogério Oliveira Pinheiro, Gisele Martins Guimarães, Paulo Roberto Cardoso da Silveira e Cláudia Smaniotto Barin, da UFSM, trata especificamente da importância da ferramenta moodle no interior do desenvolvimento do curso.

Além de fazer um resgate histórico da Educação do Campo, com ênfase no PRONERA e mais especificamente dos programas de Residência Agrária, discorre sobre a utilização do moodle nos cursos da UFSM desde 2009, levando à criação do *Moodle Agrário*, com o intuito de possibilitar uma rede de interações entre as diversas produções dos cursos de Residência Agrária espalhados pelo país, contribuindo com a construção e fortalecimento de conhecimentos científicos e práticas pedagógicas vinculados à Educação do Campo.

Finaliza com reflexões sobre a experiência da UFSM na utilização do moodle como ferramenta para a interação entre os Tempos Escola e Tempo Comunidade do curso, considerando a possibilidade ampla de participação dos docentes e discentes cadastrados.

Ao mesmo tempo em que se vislumbra a potencialidade do moodle como estratégia de interação entre os envolvidos no curso, o texto aponta as dificuldades de viabilização disso na prática, já que os docentes não priorizam esse canal de comunicação e interação e os discentes também não o utilizam com a frequência adequada. Fatores como dificuldade – a utilização do moodle exige um aprendizado para manuseio –, bem como problemas no acesso a uma boa conexão à internet se tornam impeditivos de uma comunicação que se pretende participativa e promotora de interações e interatividades.

Elucidando uma experiência de elaboração participativa e comunitária, garantindo a formação e capacitação dos sujeitos para gestar os meios de expressão e comunicação, o texto **“Nas próprias imagens os caminhos do reconhecimento e autoafirmação de camponês”**, do grupo da Unicamp constituído por José Aparecida Pereira, Kellen Maria Junqueira, Maria Madalena Izóton e Marcelo Vaz Pupo, aborda o processo de construção coletiva de um vídeo sobre a história de um grupo de agricultores cooperados.

Utilizando uma metodologia de oficinas participativas, promoveu-se uma experiência formativa não apenas de técnicas de filmagem, mas de produção coletiva que busca a reflexão crítica, contrapondo-se ao existente no modelo de espectador. As experiências vividas foram relatadas ainda sem sua finalização, tendo em vista o prazo de envio do texto para o Congresso Nacional de Residência Agrária. Das 10 oficinas previstas haviam sido realizadas três.

Chama a atenção o referencial teórico-metodológico basilar para as oficinas, com destaque para a práxis da educação popular e o Teatro do Oprimido. No que diz respeito aos fundamentos da proposta, demonstram apoio na perspectiva da Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais, que busca a ruptura com o projeto de sociedade existente. Indicam também, no que diz respeito ao trabalho do Tempo Comunidade, que integra as oficinas, a Pesquisa Ação e a Pesquisa Participante.

Por fim, ainda que o audiovisual sobre a história da luta dos cooperados não estivesse finalizado quando do envio do texto, fica demonstrada a relevância da experiência para a apropriação da linguagem audiovisual por parte dos cooperados que integram uma das comunidades de vivência da Residência Agrária. Outro aspecto importante diz respeito ao exercício dosicineiros para garantir que essa história seja reconstruída pelos sujeitos que a constituíram e constituem cotidianamente, algo só alcançado pelas metodologias utilizadas.

Com profunda inter-relação com o artigo anterior, o texto também resultante da experiência do Curso de Residência Agrária da Unicamp, de Kellen Junqueira, Luana Pedron, Tiê Figueiroa de título “Os

jogos teatrais como metodologias participativas na agroecologia”, relata um recorte das oficinas desenvolvidas no Tempo Comunidade do curso, enfocando o trabalho realizado a partir do Teatro do Oprimido.

Fundamentam a integração dos princípios do Teatro do Oprimido com os da agroecologia a partir da luta pela transformação social e do trabalho coletivo para alcançá-la. Ao longo do texto explicitam tais fundamentos tomando como referências centrais a contribuição de Augusto Boal com o Teatro do Oprimido, a produção de Paulo Freire e no âmbito da agroecologia e as contribuições de Sevilla Guzmán. Trazem para o debate, dessa forma, duas características centrais: a busca pela transformação não somente das relações com a natureza e sim de toda a sociedade, usando, nesse processo, a característica do trabalho coletivo.

O texto aponta alguns resultados significativos, sobretudo no que diz respeito às potencialidades dos jogos teatrais, com base no Teatro do Oprimido como metodologia de participação e construção de espaços de interação e diálogo, proporcionando processos de tomadas de decisões ou de construção de conhecimentos de forma essencialmente participativa.

PARTE II – SÍNTESE DAS REFLEXÕES DO GT 03

As reflexões realizadas pelos participantes do GT, a partir das problematizações levantadas na síntese dos trabalhos submetidos, convergiram para duas questões consideradas fundamentais para as Práticas Pedagógicas e Metodológicas dos Cursos de Residência Agrária:

- Os cursos Residência Agrária trazem como aporte essencial à Educação do Campo a busca de realização de projetos de intervenção nas comunidades rurais. Eles são uma forma de interação efetiva entre as práticas de ensino-pesquisa-extensão. No entanto, esses projetos de intervenção devem prever e realizar a formação voltada para essa situação, que permita com que esses processos de intervenção promovam altera-

ções qualitativas nas localidades e tornem o educando sujeito desse processo;

- A gestão dos projetos pedagógicos ganha em qualidade com a participação dos movimentos sociais, das comunidades e dos educandos dos cursos de Residências Agrárias, em conjunto com as coordenações das universidades, demonstrando a importância da parceria na coordenação dos cursos.

Além dessas duas questões mais gerais, outros pontos mais específicos emergiram das discussões ocorridas nos dois dias do GT, refletindo o acúmulo de experiências em relação às práticas pedagógicas e metodológicas dos Cursos de Residência Agrária. Para efeito de sistematização, esses tópicos foram divididos em três eixos complementares, sendo eles o Tempo Comunidade, a relação com os movimentos sociais e com as comunidades e o Tempo Escola.

Em relação ao **Tempo Comunidade** (TC), reiterou-se a sua importância na realização dos cursos, considerando os seguintes itens:

- TC deve garantir a relação dos conhecimentos da prática com os conhecimentos sistematizados historicamente;
- a escolha dos locais de inserção precisa ser realizada pelas comunidades e movimentos sociais em conjunto com as universidades;
- as demandas das comunidades e movimentos sociais devem orientar os projetos de intervenção das Residências;
- os projetos de intervenção devem prever e realizar a formação, a pesquisa e a extensão, promovendo alterações qualitativas nos locais e tornando o educando sujeito do processo.

Sobre o segundo item, destacamos a importância da **relação com os movimentos sociais**, das comunidades e dos educandos na gestão dos projetos pedagógicos dos cursos de Residências Agrárias, em conjunto com as coordenações das universidades,

- importância da criação de grupo gestor na estrutura do curso, viabilizando a participação dos movimentos, comunidades, educandos, coordenação e educadores.
- os movimentos sociais precisam garantir e orientar a relação das universidades com os assentamentos e comunidades;
- os projetos de intervenção devem definir o momento de socialização com as comunidades da produção das Residências Agrárias,
- a produção final exigida nos projetos pedagógicos do curso precisam considerar as diferentes possibilidades de linguagens, como a produção de vídeos e cartilhas, de modo a criar canais para socializá-los.

Quanto ao **Tempo Escola**, o compreendemos como tempo-espaço para garantir o acesso aos conhecimentos sistematizados na relação com as experiências dos TCs e por isso precisamos:

- buscar a superação da fragmentação das disciplinas, orientando a decisão sobre os conteúdos a serem trabalhados a partir das experiências e demandas dos TCs;
- buscar o planejamento dos TUs de forma coletiva e participativa, entre os educadores e todo o grupo gestor;
- garantir um mínimo de professores externos, da universidade, viabilizando a participação de educadores que já realizam práticas com essas características;
- garantir a formação dos educadores que atuam nos cursos de Residência Agrária, possibilitando trocas de conhecimentos, além da criação de grupos locais de educadores nas universidades.

Natacha Eugênia Janata, professora da Universidade Federal de Santa Catarina, Coordenadora do Curso de Especialização em Educação e Realidade Brasileira e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Agroecologia e Escolas do Campo – GECA/UFSC.

Fernando Michelotti, professor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), vinculado ao Instituto de Estudos do Desenvolvimento Agrário e Regional. Membro da Coordenação Político Pedagógica do Instituto de Agroecologia Latino Americano – IALA Amazônico / Via Campesina.

Pedro Selvino Neumann, professor do Departamento em Educação Agrícola e Extensão Rural e do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal de Santa Maria.

EDUCAÇÃO POPULAR E AGROECOLOGIA: CAMINHOS NECESSÁRIOS AO QUEFAZER DE EXTENSIONISTAS-EDUCADORES(AS) EM TERRAS CAMPONESAS¹

Theo Martins Lubliner²

Esse trabalho é um esforço de sistematização de um entendimento do que seria o(a) extensionista-educador(a) e o seu papel, que chamei aqui de *quefazer*. As reflexões descritas são fruto não só do rico período do curso de Residência Agrária, mas sobretudo de anos passados de atuação na extensão universitária, o que significa além da prática extensionista cotidiana, a observação participante, debates, estudos e reflexões coletivas a respeito da atuação extensionista, seus limites e possibilidades. Por isso, para além de uma avaliação sobre práticas passadas e inspirações teóricas, esse trabalho trata de utopia, de caminhos que parecem precisar ser (re)trilhados e (re)experimentados. Não se trata de verdades nem certezas absolutas e por isso deverão ser testados, avaliados, reavaliados e criticados, para se configurarem novas práticas na direção da emancipação, pois assim se constrói a práxis.

Uma avaliação crítica sobre a atuação extensionista se faz imprescindível pelos problemas que tanto a Extensão Rural como a Extensão Universitária apresentam em sua formação. Enquanto a pri-

1 Este artigo foi todo baseado em reflexões mais amplas e completas de minha monografia intitulada “O *quefazer* dos(as) extensionistas-educadores(as) em terras camponesas”, para o curso “Educação do Campo e Agroecologia na Agricultura Familiar e Camponesa – Residência Agrária”, ministrado na Faculdade de Engenharia Agrícola (FEAgri-Unicamp) em parceria com o Pronera. Acredito que, apesar de tratar especificamente sobre a atuação extensionista, as reflexões aqui feitas também servem em boa medida à atuação de militantes que não necessariamente são extensionistas.

2 Professor do Instituto Federal de São Paulo – Campus Boituva, Mestre em Desenvolvimento Econômico pelo IE/Unicamp. Contato: theolubliner@gmail.com

meira possui suas raízes ligadas ao processo de “modernização conservadora” do campo no Brasil, a segunda, apesar de possuir sua origem em uma relação de solidariedade e luta entre estudantes e trabalhadores, sofreu deturpações estruturais durante o regime militar (FRAGA, 2012). Questões essas que ainda não foram superadas e que são reflexos também de uma profunda crise do pensamento crítico e da prática revolucionária em geral.

Entendo que o curso de Residência Agrária foi criado para caminhar na contramão desse processo, tendo sido fruto de intensas lutas e debates sobre o conceito e a construção da Educação do Campo, que culminou na criação de políticas públicas, como é o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), e de um de seus cursos, o de Residência Agrária. Por isso a escolha desse tema e desse espaço para tratar dele.

Busquei aqui também resgatar o pensamento crítico da Educação Popular, em especial nos escritos de Paulo Freire (1985; 1987; 1989; 1996) e de Clodovis Boff (1986) para pensar possibilidades na atuação do(a) extensionista frente aos velhos e persistentes problemas da questão agrária e das injustiças sociais de forma geral somadas a novos problemas da atual conjuntura, que não são só mais os problemas relacionados ao polo do trabalho, mas também aos problemas relacionados ao meio ambiente e ao território camponês³.

Daí a complementaridade entre a Educação Popular e o movimento da Agroecologia, pois o avanço vertiginoso do Agronegócio exige uma força prática capaz de enfrentá-lo diretamente.

Assim, enfatizo a complementaridade entre o movimento de Agroecologia e a Educação Popular como caminhos necessários à atividade extensionista na luta da classe trabalhadora no campo. Isto porque, enquanto a Agroecologia apresenta seu potencial como movimento organizador da classe trabalhadora (tanto rural como urbana),

3 Sobre o aprofundamento da Questão Agrária no Brasil ler COSTA e LUBLINER, “A bancada ruralista e o aprofundamento da Questão Agrária no Brasil”, 2014.

a Educação Popular apresenta e ensina a necessidade de um caráter pedagógico dessa organização e do processo de luta.

METODOLOGIA

A práxis é entendida como um método em que há unidade entre a teoria e a prática para a transformação, em que se misturam problemas concretos, reflexão, sistematização, teorização e ações transformadoras e emancipadoras. O trabalho popular é visto, aí, como uma arte e não uma ciência exata, onde se aprende na prática através de tentativas e erros, da reflexão e autocrítica. Assim, esse texto, enquanto esforço de sistematização, pretende cumprir um dos momentos fundamentais da práxis: a reflexão sistematizada.

Em busca de uma difícil coerência que conseguisse fazer uma análise crítica sobre as atuações extensionistas e de pesquisa convencionais sem reproduzi-las, tanto na prática como na sua sistematização, este trabalho não é uma pesquisa em si, mas a síntese de um esforço de sistematização de reflexões. Para tanto, são usados métodos como o da observação participante e o da atuação em espaços diversos, que permitem fazer uma leitura coerente sobre a prática extensionista.

Esse artigo, por tratar de um *quefazer* é, em certa medida, teleológico. No entanto, não é uma teleologia idealista que cria um tipo ideal de extensionista. É, na verdade, uma teleologia materialista, uma vez que está baseada em experiências concretas⁴ e em suas contradições que, pela observação participante e pela leitura das reflexões da prática

⁴ A experiência prática a qual tratamos se refere à atuação junto ao Assentamento Milton Santos (antes e durante o curso de residência agrária) e experiências de alguns anos de militância e atuação na extensão universitária, em especial no trabalho desenvolvido nos Assentamentos “12 de Outubro” (Mogi Mirim-SP), “Sumaré III” (Sumaré-SP) e no Acampamento Elizabeth Teixeira (Limeira-SP) pela Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP/Unicamp); pelo trabalho na área de Agroecologia no Acampamento Elizabeth Teixeira pelo coletivo de educação popular “Universidade Popular”; e pelos encontros, conversas, ocupações de terra, trancamento de rodovia, eventos, festas, mutirões, protestos, juntos ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

da Educação Popular (sobretudo de Paulo Freire) e da Agroecologia, puderam transformar prática e reflexões em palavras.

O(A) EXTENSIONISTA ENQUANTO EDUCADOR(A)

Acredito que não existia uma neutralidade sobre a atuação educativa e extensionista. Adotar o discurso da neutralidade é reflexo de ingenuidade ou de clara atitude astuta para mascarar o seu verdadeiro posicionamento ou para tornar a sua atuação isenta de críticas e falsamente aberta às diferenças. No caso dessa última, o papel cumprido pelo(a) extensionista é de deseducador(a) e não de educador(a). Optar por ser um(a) extensionista-educador(a) significa ter claro o seu posicionamento dentro da disputa ideológica a respeito do ato de educar e do modelo para o campo brasileiro e criticar a natureza ideológica do discurso que fala na morte da ideologia e na neutralidade.

Nesse sentido, a compreensão de que não existe neutralidade exige uma postura crítica permanente para a autoconstrução do educador, de forma que não se aceite passivamente qualquer tipo de senso comum ou discursos que anestesiam e confundem nossas mentes, como são aqueles que afirmam que alguém possa ser superior a outra pessoa (seja pela cor da pele, pela diferença de estudo, pela “genética”, pelo gênero, pela renda etc.), que os pobres são pobres porque não querem trabalhar, são preguiçosos, burros etc., que só existe um caminho ao campo no Brasil.

Ao mesmo tempo deve-se tomar cuidado não só com a ideologia dominante, mas também com as próprias verdades e certezas absolutas e dogmáticas críticas⁵ (FREIRE, 1996: 84-85). Sendo assim, é

5 As verdades absolutas são muito perigosas e tentadoras. Talvez o próprio Clodovis Boff (1986), em quem me baseei teoricamente para a elaboração desse trabalho e para tantas outras reflexões, tenha caído na vala do dogmatismo. A escrita de seu texto “Como trabalhar com o povo” é muito interessante e esclarecedora, mas talvez incisiva demais em suas verdades absolutas a ponto de ter assustado o seu próprio redator, que é hoje um conservador crítico da Teologia da Libertação, acusador de seu suposto caráter dogmático, que pode ter sido criado por ele mesmo.

necessária uma clareza e lucidez na reflexão sobre nossas ações que envolvem teorias e ideologias, quer saibamos ou não disso. A formação do educador para o seu *quefazer* exige a compreensão da cultura como superestrutura que condiciona a estrutura social e do seu próprio *que-fazer* como elemento transformador da cultura. (FREIRE, 1987: 182)

A transformação da cultura implica em construir um conhecimento crítico e global sobre a luta de classes. No entanto, de nada vale o conhecimento crítico se ele permanece abstrato e se não contribui para interpretar corretamente o sofrimento e a luta do povo. Para a construção dessa crítica importa mais observar e escutar o povo para encontrar o discurso latente para além do manifesto, que às vezes só é possível através da atenta observação dos gestos e os jeitos do povo, do que buscar o que as páginas de livros não são capazes de reproduzir.

É importante ao(à) extensionista-educador(a) ter claro qual lado da luta de classes se encontra. Para isso é necessário, antes de tudo, reconhecer a sua origem e situação de classe. Sendo de origem popular é preciso cuidado para não se distanciar de suas raízes e da base e compreender que dentro dele também existe um opressor para não reproduzir aquilo que sempre o oprimiu e oprimiu seus comuns. Não sendo de origem popular, é fundamental reconhecer o caráter de classe de seu pensar e agir para se desfazer das taras de sua classe e do autoritarismo para não cair na falsa ideia de dizer-se igual ao povo, uma vez que essa relação pode levar à dominação sob o pretexto de uma igualdade que não existe. O autoritarismo e a autoridade não são só objetivos, mas também subjetivos. Pode acontecer de o(a) extensionista realizar práticas participativas sem deixar de lado sua arrogância e seu autoritarismo, pois não se trata só de participação, mas de relações horizontais.

A ideologia dominante possui um caráter alienador e deseducador, que tem como características: “ficar em cima do muro”; pretensão ao neutralismo político; crença em soluções negociadas a qualquer preço; gosto por teorias abstratas; brigar por ideias e não por práticas; intelectualizar os problemas; revolucionarismo retórico; moralismo; sectarismo; pretensão intelectualista e vanguardista; individualismo; crises existenciais; privatismo na solução dos proble-

mas; egoísmo (BOFF, 1986: 6). E o(a) extensionista-educador(a) necessita opor-se a ela.

Essa oposição é o começo do caminho que se abre para a consciência e a conversão de classe. É do amor ao povo, da confiança (e não do medo) de que é o povo o sujeito da transformação, o apreço à cultura e à vida do povo, a disposição em trabalhar com e não para o povo e o respeito à liberdade do povo (o povo deve ser ouvido com respeito seja lá o que diga, ingênuo, alienado ou conservador) que deve nascer essa conversão de classe (FREIRE, 1989: 19).

Nessa concepção, o(a) extensionista-educador(a) precisa estar ciente de que não é ele(a) quem inicia o processo de consciência e de luta do povo. A sua intervenção é que se insere em meio a um processo de luta que há muito já fora iniciado pelo povo. Por isso, não é o camponês que deve aderir às ideias ou aos projetos dos(as) extensionistas, mas o contrário: é o(a) extensionista que, por meio do diálogo, deve incorporar-se aos projetos de luta camponesa.

No processo educativo, o diálogo não é doutrinar nem convencer e sim pensar a práxis. Não se trata de explicar aos camponeses, mas dialogar com eles sobre sua ação, pois não será simplesmente por argumentos que se fará avançar a consciência de classe e os fundamentos da Agroecologia, mas sim através da ação concreta e efetiva seguida de reflexão. E essa reflexão deve, necessariamente, estar conectada com as suas razões de existência.

Quando se abre a possibilidade do diálogo é comum que no início do processo pedagógico se crie uma situação de dependência. Essa dependência inicial é quase automática no processo educativo dialético. No entanto, o(a) extensionista-educador(a) põe em risco o processo caso se apegue a essa “dependência” (muito comum pelo estabelecimento de relações afetivas ou mesmo por vaidade), mas deve se reconhecer como invasor para deixar de ser um invasor causador de dependência. O(A) extensionista-educador(a), tendo consciência de que a autonomia e a autodeterminação são seus objetivos centrais, constrói também o seu desaparecimento até que se torne dispensável enquanto educador e se torne somente mais um companheiro. É da potencialidade do diá-

logo e da confiança em superação mútua da alienação que florescerá o trabalho do(a) extensionista-educador(a).

Através do diálogo, se essa atuação do(a) extensionista-educador(a) é inicialmente *para* o povo, o seu trabalho logo se transformará em um trabalho *com* o povo até que seja um trabalhar *como* o povo (BOFF, 1986).

A ideia de trabalhar como o povo implica na necessidade de compreensão que os tempos (e prazos), as necessidades e os anseios dos(as) extensionistas-educadores(as) não são, necessariamente, iguais ao entendimento do meio, do trabalho e da natureza do camponês. A tentativa de igualar essas necessidades mais imediatas e os anseios sem o diálogo pode levar a uma sobreposição dentro da relação hierárquica preexistente (seja por conhecimento formal, por escolaridade, pela cor da pele ou pela origem de classe). Por isso, para o(a) extensionista-educador(a) é necessário vislumbrar trabalhar como o camponês.

O desapontamento inicial com os problemas que se apresentam pela falta de organização, envolvimento, participação, entrega, pelas expectativas depositadas ou pela recusa ao diálogo são normais. No entanto, é importante não projetar esses problemas nos indivíduos, como se eles vivessem isolados do mundo, como se fossem desinteressados e egoístas por natureza e nem achar que o diálogo não é possível. É compreensível que o povo (e em especial os camponeses) tenha uma atitude desconfiada daqueles que pretendem dialogar com eles, uma vez que as relações constituídas historicamente são verticais e rígidas, e proibiram o povo de dizer sua própria palavra e o obrigou a só ouvir e obedecer. Essa desconfiança aparece ainda quando o(a) extensionista demonstra sua vontade de abandonar privilégios e contribuir com a luta do povo (como ocorre com extensionistas universitários de classe média), uma vez que historicamente essa luta tem sido estigmatizada e criminalizada. Esse caminho de projeção dos problemas nos indivíduos é o mais “fácil”, mas também o mais desagregador e anti-dialógico. Por isso, é importante encontrar os problemas em suas razões históricas, sociológicas e culturais e reconhecer ali mais um desafio para a luta camponesa e popular e para a construção do diálogo, pois nunca

será pelo anti-diálogo que se poderá romper a desconfiança, o silêncio e as suas causas (FREIRE, 1985: 32).

Construindo o verdadeiro diálogo inicia-se um processo educativo de inter-conscientização em que o sentir, o sonhar, o compreender e o saber se unem, onde educador e educando se misturam (FREIRE, 1987: 39). Passa-se a entender como o ideário humano, através de suas crenças e atitudes, de seus valores e hábitos definem as dinâmicas das relações sociais que compõe a totalidade.

A não compreensão de seu papel enquanto educador é muitas vezes fruto de um sentimento de pena e compaixão, típica do paternalismo, do assistencialismo, que só aprofundam a dependência. O(A) extensionista-educador(a) precisa substituir um provável sentimento de pena ou compaixão do povo pela sua situação de opressão, exploração e injustiças por um sentimento de solidariedade a partir da raiva e pela indignação. Isso porque, enquanto a pena e a compaixão estão ligadas ao assistencialismo, que é sinônimo de continuísmo e de dependência, a raiva e a indignação estão ligadas à rebeldia necessária para luta de superação da opressão, da exploração e das injustiças (FREIRE, 1987: 19-20), onde floresce o *quefazer*.

O QUEFAZER DOS(AS) EXTENSIONISTAS-EDUCADORES(AS)

Esse *quefazer* ao qual me refiro assemelha-se ao “Que fazer?” a que se referiu Vladimir Lênin já no início do século XX, que, mesmo por formas grosseiras (por exemplo pela utilização e o conceito de “levar os operários ao conhecimento político”), explicita a preocupação e a necessidade de organização e conscientização da classe trabalhadora para a Revolução Socialista.

Esse é o mesmo *quefazer* do qual tratou Paulo Freire (mais de meio século depois de Lênin), reconhecendo as dimensões maiores desse processo de conscientização da classe trabalhadora, em que não seriam alguns intelectuais esclarecidos que levariam conteúdos às massas sobre a necessidade e as formas da luta revolucionária, transformando esse *quefazer* em Educação Popular.

Nesse trabalho trato desses mesmos “quefazer” com um olhar mais atento ao papel do(a) extensionista que busca, em sua prática de educador(a), construir o *quefazer* na luta camponesa, entendendo que “o conteúdo do quefazer educativo nasce dos camponeses mesmos, de suas relações com o mundo, e vai-se transformando, ampliando, na medida em que este mundo se lhes vai desvelando” (FREIRE, 1985: 61).

Esse *quefazer* é construído pela síntese de um “porquefazer” e um “comofazer”. Isso porque, para se fazer a luta camponesa é imprescindível ter muito claras e integradas as razões de fazê-la (*porquefazer*) assim como a forma que se deve construí-la (*comofazer*).

O *porquefazer* pode parecer óbvio para os(as) extensionistas que já têm um olhar atento à sua atuação. No entanto, as causas da sua atuação nem sempre estão muito claras, podendo ser esquecidas ao longo do processo ou podendo exigir modificações junto às novas conjunturas. Muitas vezes a chama da indignação pode se apagar, pode-se deixar seduzir por soluções rápidas, fáceis ou cômodas, que parecem inofensivas. Mas, quando se abre mão de alguns princípios, essas soluções acabam comprometendo na totalidade a atuação e a estratégia de luta maior que é a luta pela Reforma Agrária, pela igualdade social e pela emancipação. O *porquefazer* é a tomada de consciência desdobrando-se em ação transformadora.

Já o *comofazer* é, normalmente, a dúvida sequente à sensibilização para a luta camponesa. Ele é o meio, a forma e o método para chegar-se ao objetivo, que deve estar clara no *porquefazer*. O *comofazer* compõe a práxis, ou seja, utiliza-se dos métodos de ver-julgar-agir, ação-reflexão-ação, pratica-teoria-prática, não por uma ordem sequencial rígida, mas de forma que esses tempos se misturem sequencialmente.

A atuação do(a) extensionista-educador(a) pode se dar por diversas formas. Independentemente da sua atuação, o(a) extensionista, enquanto educador, precisa ter um olhar muito atento aos processos, mais do que aos resultados materiais imediatos e mensuráveis (muito comuns como exigência de projetos formais que possuem prazos e visam a resultados quantitativos).

O(A) extensionista, quando disposto(a) a atuar como educador(a), precisa problematizar, despertar, suscitar, estimular, induzir, facilitar, propiciar, articular, agenciar, tudo isso com respeito e paciência. Podem existir vários projetos durante anos e nenhum deles atingir boa parte de suas metas quantitativas. É imprescindível buscar resolver as necessidades reais dos sujeitos, e deve-se buscar, crítica e conjuntamente, esse caminho. No entanto, muitas questões estão além do trabalho do(a) extensionista-educador(a) e por isso, para o(a) extensionista-educador(a) está no processo a verdadeira riqueza à qual ele tem alcance.

Para iniciar um trabalho promissor é necessário partir de problemas reais e coletivos e não de esquemas, propostas ou projetos de fora para dentro ou de cima para baixo, por mais bem-intencionadas que elas sejam. Todo o percurso seguinte será acompanhado pelo diálogo que problematiza, explica e transforma, que visa à tomada das consciências dos(as) extensionistas e dos camponeses na construção de sua autonomia.

É importante a compreensão do que é o diálogo e a dialogicidade. Isso porque é muito comum que, na tentativa de serem democráticos e participativos, extensionistas acabem infantilizando, tratando os camponeses como incapazes, assim como as pessoas costumam fazer (erroneamente) com as crianças. Essa atitude não é uma prática de horizontalidade, mas ao contrário, de tratamento a partir da inferioridade. Fazer-se ingênuo ou desentendido quando não se é de verdade significa enganar, mentir, ocultar a verdade. Deve-se sim se assumir ingênuo quando realmente se é e não se fingir ingênuo quando não se é. Essa prática exige reconhecer que não existe ingenuidade somente no camponês mas também no(a) extensionista-educador(a).

Os erros serão inevitáveis nesse percurso e não devem ser entendidos como o fracasso, mas como parte integrante, inevitável e necessária da caminhada. É impossível haver percursos sem acidentes e obstáculos. Se não houver obstáculos e erros em uma caminhada é necessário desconfiar do percurso trilhado. É necessário errar e aprender com os erros. Ao contrário do que costuma pensar a “vanguarda

iluminada”, para um educador é preferível errar com o povo do que acertar sem ele, pois, como disse Karl Marx em “Crítica ao Programa de Gotha”, cada passo conjunto de movimento real (mesmo que inicialmente na direção errada), vale mais do que uma dúzia de programas ou de teorias revolucionárias.

Aparentemente, o *comofazer* e o *porquêfazer* são como imãs que se atraem um ao outro inevitavelmente. De fato, em determinado momento um leva à necessidade do outro quando chega-se a situações-limites. No entanto, a complementação desses dois fazeres não assume, necessariamente, a forma do *quefazer* à qual nos referimos.

O *quefazer* é a própria práxis, e tem no estudo e na reflexão elementos essenciais da transformação. O momento reflexivo possui uma dimensão prática, assim como o momento prático possui um caráter educativo, mas “cada um possui sua especificidade, que não é bom confundir. De fato, refletir não é agir, mesmo quando se reflete acerca de uma função da ação. Igualmente, agir não é refletir, mesmo quando se age a partir da reflexão e se age pensando” (BOFF, 1986: 15). É na própria prática que a formação política e a consciência de classe se materializa. “Isso parece tão óbvio quanto dizer que um homem não aprende a nadar numa biblioteca, mas na água” (FREIRE, 1987: 156).

Nesse sentido, o *quefazer* é essencialmente prática, é movimento. Uma prática que mais parece arte do que ciência. O *quefazer* do(a) extensionista-educador(a) possui começo, mas não meio e fim estabelecidos. É um processo contínuo, permanente, um movimento, são caminhos. Luta-se não necessariamente para ganhar, mas porque em uma sociedade marcada por injustiças e desigualdades é necessário lutar.

EXTENSÃO RURAL, EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E DESENVOLVIMENTO RURAL

Segundo Sônia Bergamasco (1993), o conceito de Extensão Rural teve sua primeira aparição nos Estados Unidos da América no início do século XX, com o objetivo de garantir a adaptação das atividades rurais produtivas baseada no trabalho escravo para uma estrutura mercantil e capitalista. Esse mesmo modelo foi base para a estruturação da

Extensão Rural no Brasil após a Segunda Guerra Mundial, ganhando força durante o período do “milagre econômico” (1968-1973), quando se intensificou a presença de técnicos a fim de adequar os camponeses ao mercado de insumos “modernos” e para a comercialização de seus excedentes (*idem*:357) através da transferência de pacotes tecnológicos produtivos e gerenciais e dos créditos diretamente vinculados à utilização desses pacotes. Se por um lado esse modelo excluiu aqueles que não se encaixavam ou resistiram a esse modelo, por outro difundiu um novo modelo de agricultura intensiva em insumos sintéticos e agrotóxicos através do crédito rural, como escreveu a autora:

inúmeras análises sobre o papel que a extensão rural desempenhou durante sua existência demonstram que esses serviços caminharam par e passo colaborando com o processo de modernização da agricultura brasileira, através de seu principal instrumento, o crédito rural. Desse modo, ele foi corresponsável pela reprodução de um modelo de desenvolvimento excludente e autoritário, onde a grande massa de população rural foi excluída. (BERGAMASCO, 1993: 362)

Assim, originalmente, o papel da Extensão Rural no Brasil foi de difundir entre o campesinato (enquanto os meios de comunicação difundiam para o resto da sociedade) a ideia de que a forma como produziam e viviam era atrasada e responsável pelos baixos rendimentos por eles obtidos e pela consequente dificuldade de viver do trabalho da terra, tendo como solução para esses “problemas”, substituir suas velhas (na verdade, milenares) técnicas por técnicas “modernas” e pelo consumo de produtos industrializados, cujo acesso seria garantido pelos créditos (MASSELLI, 1998:34 *apud* FRAGA, 2012: 67).

Tendo, desde sua origem, a função não só de adequar o camponês ao mercado mas de tornar o campesinato dependente do grande mercado de insumos, produção e comercialização, ou seja, dependente em toda a cadeia produtiva, a Extensão Rural se mostrou um importante

instrumento da “Revolução Verde”⁶ e para a difusão da ideia de desenvolvimento rural nessa época.

A ideia de desenvolvimento rural difundida na época era como se ele fosse sinônimo de progresso, evolução ou crescimento econômico. Hoje, o senso comum e a visão dominante do assunto vai um pouco mais além: sem descartar que o centro do desenvolvimento é o crescimento e o progresso⁷, pretende-se ampliar esse entendimento incorporando dados relacionados ao bem-estar, ao “desenvolvimento humano” (através do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH). Além disso, incorporam-se dados relacionados ao meio ambiente (que são muito relativizados e enviesados a favor da exploração de recursos naturais), já que os aspectos econômicos não são suficientes para explicar problemas na sociedade mesmo com crescimento econômico. Apesar de ter se valido também de outros aspectos, essa visão continua reproduzindo a lógica economicista e acaba embasando quase na totalidade as políticas públicas atuais para o campo. O erro desse tipo de interpretação começa já na tentativa de transformar toda a realidade e as suas relações em números⁸.

6 A “Revolução Verde”, apesar de assim ser conhecida pela literatura mostrou que nada possui de revolucionária e muito menos de “verde”. Ao contrário, significou um processo mais contrarrevolucionário e destrutivo da natureza.

7 Kageyama deixa isso evidente quando escreve que “o objetivo do desenvolvimento está na expansão das capacidades humanas mais de que no crescimento econômico, embora esse seja necessário para o desenvolvimento” (2008:56).

8 A estatística é importante para tentar explicar algo através de generalizações. No entanto, tentar transformar relações humanas em número significa ocultar o que ela é na realidade. Comunidades como por exemplo as zapatistas no México seriam mensuradas com baixíssimo IDH, apesar de terem sua própria autonomia, sua liberdade, suas próprias escolas, sua organização para a saúde, sua cultura e recursos ecológicos preservados, somente porque possuem baixa renda para o consumo e por sua organização para a saúde, para a educação não estarem balizadas nos parâmetros científicos e das políticas públicas oficiais. Por outro lado, a Cidade de São Paulo possui um IDH muito maior do que muitas pequenas cidades rurais, apesar de a qualidade de vida ser muito pior pela poluição, violência, custo de vida – dependência de dívidas e contas para pagar etc.). Isso se deve simplesmente pelo acesso à renda e ao consumo que uma

Após anos dessas práticas algumas questões dessa perspectiva produtivista foram revistas para se readequar o discurso, agora de caráter humanistas, para se perpetuarem as velhas práticas produtivistas, as tecnologias “modernas” e a acumulação de capital no setor primário (BERGAMASCO, 1993).

A manutenção desse caráter difusionista da extensão tem vários fundantes, dentre eles os interesses próprios (interesses materiais, busca pelo sucesso profissional, ou de carreira, no caso da academia), a ação clara da ideologia ou a reprodução alienada da prática extensionista.

Os técnicos e extensionistas são formados, a grosso modo, nessa lógica do desenvolvimento rural. Até mesmo quando a formação abarca o tema da Agroecologia, a tendência é reproduzir esse discurso, que em sua superfície agrada ao senso comum quando, na verdade, tem na renda e, portanto, também no consumo, os seus objetivos finais. Se não há um questionamento sobre o que de fato significa o desenvolvimento, essa ideia de desenvolvimento rural aparece como uma proposta alternativa ao modelo do agronegócio, mas não oposta e conflituosa, como se fossem necessários apenas alguns ajustes ao modelo destrutivo do desenvolvimento rural do agronegócio para se alcançar o verdadeiro caminho do desenvolvimento rural.

O discurso atual do empreendedorismo no campo difundido pela extensão carrega muitas similaridades em relação ao antigo com ar

grande metrópole proporciona, mas que implica em um “consumo” de escolas privadas, assistência médica privada e alimentos envenenados. Outro exemplo é que nas regiões de presença do agronegócio o IDH costuma ser muito mais alto em relações a pequenas comunidades rurais pelos mesmos motivos, apesar de ele destruir a saúde dos trabalhadores e o meio ambiente no curto e no longo prazo. Angela Kageyama escreveu sobre uma pesquisa feita na em zonas rurais e urbanas na África do Sul e mostra que “os aspectos que foram mais mencionados pelos entrevistados em sua pesquisa sobre o que vem a ser uma ‘vida boa’ foram emprego, habitação, educação, renda, família e amigos, religião, saúde, alimentação, boas roupas, recreação e lazer, segurança econômica” (KAGEYAMA, 2008:). Isso evidencia que poucos desses aspectos estão diretamente ligadas verdadeiramente à renda, e mesmo algumas delas só estão ligadas à renda pela onda neoliberal que transformou, por exemplo, saúde, educação e lazer em mercadorias, mas que na verdade deveriam ser direitos universais não relacionados à renda.

de moderno. O projeto de tornar o campesinato uma espécie de classe média do campo (no que se refere aos padrões de consumo, posição conservadora de classe e lógica produtivista e competitiva)⁹ através da lógica da concorrência e da eficiência de mercado, conduz ao vínculo necessário de fornecedor de matéria-prima para o agronegócio ou para as grandes redes de distribuição de mercadorias.

A ideia, por exemplo, de que é necessário oferecer mais assistência técnica aos assentamentos pelo despreparo dos assentados para a agricultura ou de conhecimentos sobre o ecossistema onde foi assentado é um sintoma dessa lógica. De fato, existe um trabalho árduo na luta pela Reforma Agrária de se incentivar a migração de retorno ao campo de pessoas que a muito tempo perderam (ou até mesmo nunca tiveram) o contato do trabalho com a terra, e fortalecer a permanência daqueles que já se encontram no campo. No entanto, o equívoco está em acreditar que os técnicos possuem essa capacidade, já que os técnicos convencionais são formados para dar respostas técnicas a problemas técnicos, quando muitas vezes nem isso conseguem fazer por não terem uma concepção holística do agroecossistema onde estão trabalhando.

O próprio termo assistência (ou assessoria) técnica tem de ser revisito para questionar tanto o papel desse agente em assistir/assessorar, como de ser um técnico e do vínculo dessa expressão com o modelo de trabalho alienado da agricultura capitalista (CALDART, 2013: 12). Ainda que a Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater) esteja orientada por princípios progressistas do Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Pronater) como o desenvolvimento sustentável (colocadas as ressalvas a esse conceito nos parágrafos anteriores) e a diversidade étnica e de gênero, tanto as ações de Ater como a Política

9 Não estou aqui me referindo às “classes” da “literatura” institucional economicista que as classifica de A a E, de acordo com a renda. Essa, na verdade, mais confunde do que explica o sentido de classe social. Estamos nos referindo aqui ao conceito de classe média nos marcos da luta de classes, ou seja, de seu posicionamento tipicamente conservador em relação à luta por igualdade social e em relação aos seus pequenos privilégios frente a uma sociedade marcada pela injustiça e pela desigualdade.

Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Pnater) estão pautadas pelos limites e implicações da ideia de prestação de serviços. Essa questão da assessoria técnica se torna ainda mais problemática por ser hoje executada por instituições privadas, pois, somada a todas as questões já tratadas, essa nova lógica privada de funcionamento carrega consigo os contratos temporários, as metas, as relações contratuais entre outros problemas.

Assim como a Extensão Rural, a Extensão Universitária no Brasil teve influência das experiências dos EUA, como prestação de serviços a agricultores, em sua origem e também posteriormente. Mas teve, principalmente em seu início, uma influência europeia, das Universidades Populares, que tinham como objetivo levar o conteúdo universitário às camadas populares e também inspiração na experiência argentinas, que tinha na extensão o objetivo de buscar a justiça social através da aliança entre estudantes e trabalhadores (FRAGA, 2012).

Segundo Laís Fraga, apesar de ser marcada por experiências dispersas, a Extensão Universitária no século XX tem como elemento gerador o movimento estudantil. Já na década de 1930, com a formação da União Nacional dos Estudantes (UNE), lança-se propostas de criação de cursos de extensão, que superavam a centralidade nos interesses da academia de experiências anteriores (*idem*: 23-14), buscando a centralidade nas classes populares.

Seria o começo das experiências que nos anos de 1960 teriam seu momento mais fértil da extensão organizada pelo movimento estudantil desde o começo do século, com propostas e atividades concretas e com os estudantes assumindo um compromisso com as classes populares (*idem*: 25-27). Enquanto a Extensão Rural fincava o seu caráter conservador nesta mesma época, a Extensão Universitária construía perspectivas de luta através da relação entre estudantes e trabalhadores.

Apesar de toda a perspectiva empolgante característica do período e assumida pelo movimento estudantil, a extensão universitária foi seriamente ferida pelo golpe militar e por sua reforma universitária de 1968, que significou o corte de gastos, a aproximação da universidade ao setor produtivo e aos modelos empresariais, pelo ensino utilitarista

e pelo início do processo de privatismo. Esta reforma não só transformou profundamente o ensino e a pesquisa, mas subordinou a extensão a elas, transformando-a apenas numa forma de promover suas atividades de ensino e pesquisa. (FRAGA, 2012) A extensão deixou de ser o epicentro para a organização e formação dos estudantes comprometidos com a justiça social, e passou a ser somente mais um instrumento para sua formação enquanto um “bom cidadão” e para a realização de suas pesquisas.

Um grande exemplo desse processo foi o projeto Rondon, que tinha como objetivos centrais “influir politicamente sobre o estudante universitário e divulgar a visão governamental de desenvolvimento e integração nacional” (*idem*). Esse modelo se perpetua até os dias de hoje. “A extensão, antes uma bandeira de luta do Movimento Estudantil, foi tomada pelo Estado, institucionalizada pela força da lei da reforma do ensino e, então, devolvida aos estudantes como um desafio político” (SOUZA, 2000: 49 *apud* FRAGA, 2012: 55), desafio este que também persiste até os dias de hoje.

Ainda que de forma residual e marginalizada, a extensão comprometida com a luta do povo significa a materialização de um projeto contra-hegemônico. Para tanto, é preciso superar a desconexão entre o discurso e a prática extensionista¹⁰, pois muitas vezes os movimentos sociais, os trabalhadores e as comunidades são tratadas como público (público-alvo) e não como sujeitos que são, confundindo fins com meios e sujeitos com objetos.

Como escreve Fraga,

uma questão que acreditamos ter forte relação com essa ideia é a maneira como os movimentos sociais, os

10 Como escreveu Fraga, uma “questão que ficou evidente da trajetória da extensão é a constante desconexão entre o discurso e a prática extensionista. [...] isso também parece ser o que acontece com as ideias de Paulo Freire, uma vez que suas reflexões sobre extensão parecem ter ficado no âmbito do discurso em muitas das experiências que utilizam o autor como referencial teórico metodológico” (2012: 66).

trabalhadores ou as comunidades são apresentadas nas experiências extensionistas. Estes são considerados como público (e as vezes até como clientes) e não como atores da extensão. Essa ausência reforça a ideia de transferência de conhecimento, uma vez que caracteriza o “receptor” de conhecimento como um sujeito passivo que recebe os benefícios gerados pela atuação da universidade. (FRAGA, 2012: 68)

Nesse sentido, Roberto Leher destaca:

urge uma revisão profunda das formas de pesquisar e de produzir o conhecimento. [...] A crítica ao capitalismo dependente somente será possível fora das teias das ideologias dominantes atuais. Esse é um desafio teórico que não será resolvido nos espaços intramuros da universidade requerendo, obrigatoriamente, novos diálogos da universidade com os protagonistas das lutas, diálogos que servem de base para novas práxis emancipatórias. (LEHER, 2014:19)

A práxis emancipatória significa a relação entre a teoria e a prática, entre o pensar e o agir sobre uma realidade buscando sua transformação. Não é nem idealismo, que prioriza a teoria para depois controlar as práticas e aplicá-la, nem pragmatismo, que prioriza a prática, o fazer antes do pensar. É sim a unidade entre teoria e prática, onde haja a problematização sobre teorias e práticas que culminem em síntese, em ação transformadora.

Assim como na Extensão Rural existem pessoas pensando em novas práticas, na Extensão Universitária também existem coletivos repensando o papel da universidade, sua atuação e a relação com movimentos sociais. No entanto, esses são grupos ainda muito marginais e poucos são amparados pelas instituições na qual estão inseridas (o que pode ser ruim pela falta de recursos e respaldo institucional, mas pode ser bom pela maior autonomia em relação à burocracia e à hierarquização interna da universidade).

Analisar a história tanto da Extensão Rural como da Extensão Universitária nos leva a encontrar diferenças em suas origens, mas aproximações a partir da década de 1960 colocadas pelo projeto político e ideológico antipopular do regime militar, que as aproximam nos desafios impostos (que se alastram até os dias de hoje) para aqueles que querem construir novas práticas. Acreditamos que esse esforço de conhecer a origem e os caminhos trilhados pela extensão (seja rural ou universitária) nos são valiosos tanto para resgatarmos práticas que consideramos importantes (como é o caso da Educação Popular) como para conseguirmos entender a sua constituição histórica e assim construir e autocritica na busca por uma extensão que enfrente a ideologia dominante e responda aos reais anseios do povo.

EDUCAÇÃO POPULAR E AGROECOLOGIA: CAMINHOS NECESSÁRIOS AO QUEFAZER

A mudança de massa em classe foi o que motivou Marx e Engels a colocarem a problemática da educação como pauta essencial da luta revolucionária para a consciência de classe. Não uma educação idealizada ou a ser pensada após a conquista do poder, mas uma educação real, concreta a ser construída pelos trabalhadores, para os trabalhadores na contramão da educação para o capital. (LEHER, 2014: 6)

Tendo como pressuposto que a consciência de classe não é espontânea nem externa à classe, portanto, não pode ser inculcada por intelectuais ou lideranças “esclarecidas” (*idem*: 8), colocou-se um desafio para todos que pensavam a necessidade de superação da ideologia dominante, subvertendo a lógica da educação para o capital para a construção de uma educação que servisse aos interesses das classes exploradas. É nesse marco que está a Educação Popular, que é muito mais do que um simples método educativo.

A ação transformadora da Educação Popular tem na rebeldia seu ponto de partida e na ação revolucionária a sua possibilidade. A mudança da rebeldia para a ação revolucionária, da denúncia para o anúncio, é forjada pelo processo pedagógico a ser realizado “com” e não “para” os povos oprimidos na luta pela dignidade. É na ação revolucionária

que a classe se educa permanentemente e desenvolve suas capacidades. A educação, que se torna nesse processo um *quefazer* permanente, se refaz constantemente na práxis, que não se trata nem de verbalismo, nem de ativismo: não se pode sacrificar a ação em detrimento da reflexão, nem se esquecer da reflexão pela necessidade cotidiana da ação, pois, é deste desequilíbrio que se fecham as portas para o diálogo, para a verdadeira práxis (FREIRE, 1987: 44).

O processo de diálogo que tratamos aqui é o da dialogicidade, ou seja, o diálogo que problematiza o conhecimento com a realidade concreta para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (*idem*: 34).

Esse desafio da construção do diálogo e da ação e reflexão revolucionárias está posto hoje aos extensionistas pela complexidade das transformações no campo brasileiro, que tem hoje o agronegócio como projeto hegemônico e a Agroecologia como possibilidade histórica.

Hoje, após o conceito de agroecologia ter tomado diferentes rumos, a agroecologia apresenta distintas conceituações, podendo ser entendida como uma simples abordagem acadêmica, científica e disciplinar, um conjunto de técnicas ecológicas para a produção agrícola (sem romper, necessariamente, com a epistemologia dominante, tendendo então a reproduzir a linguagem e a lógica da agricultura convencional e da ciência positivista¹¹), ou um amplo movimento de superação da atual crise civilizatória (GUZMÁN, 2009: 1). Acredito ser esse último o entendimento capaz de opor-se verdadeiramente ao agronegócio.

Para tanto, a construção da Agroecologia precisa reconhecer que o conhecimento não está apenas no campo científico; o protagonismo camponês; a necessidade de complexificar as análises da questão técnica e da especificidade, ou seja, impondo uma compreensão de totalidade tanto das inter-relações e da dinâmica dos agroecossistemas, como de aspectos econômicos, políticos e sociais, muito mais do que problemas tecnológicos em si; a prática como base material de análise; a crítica e autocrítica permanentes como instrumental para que se pratique

11 Sobre esse aspecto, ver BORSATTO e CARMO, 2012.

aquilo que critica. A exigência de uma noção de totalidade se coloca por três aspectos: pelas condições exógenas impostas pelo desenvolvimento capitalista à sociedade como um todo (no meio rural ou urbano), impossibilitando uma “modelagem” de produção que só considere alguns fatores endógenos e outros exógenos (*idem*: 713); pelas complexas especificidades locais de cada região e ecossistema (ALTIERI, 2012); e pela necessidade da abordagem da questão territorial, tanto no que se refere aos aspectos culturais (religião, tradições, conhecimentos), como ao entorno agrícola.

O conceito de Agroecologia trata muito mais de processos sociais e naturais do que de tecnologias. Logo, em vez de apenas construir técnicas (o que não significa dizer que não deve haver técnicas, mas sim que elas devem estar subordinadas aos princípios da Agroecologia), ela deve se preocupar em construir princípios que legitimem as práticas milenares sobreviventes e os conhecimentos locais de forma a nortear novas ações que possam combater os novos desafios impostos desde a “Revolução Verde” e que visem a construir uma outra concepção de “qualidade de vida” que esteja ligada às necessidades reais, e não às necessidades impostas pela reprodução do capital e pelo consumismo (CALDART, 2013:23). Além disso, deve superar o processo que transformou o trabalho coletivo em um trabalho individual (no máximo familiar) e desgastante, que associou a vida no campo a uma vida desgraçada, pobre, sofrida e inferior.

Nesse sentido, ao reconhecer que o conhecimento camponês é tão (ou até mais) importante que o conhecimento científico, o camponês deixa de ser mais um objeto de estudo para a agroecologia (como faziam e ainda fazem cientistas convencionais e ainda agroecólogos que não superaram essa questão) e assume seu protagonismo como produtores de conhecimento e como sujeitos na luta política por sua identidade.

A existência do campesinato no Brasil, muito heterogênea e particular de acordo com o período histórico e características regionais e étnicas, possui dois elementos característicos de sua história e de seu presente: luta e a resistência. A luta pela terra, pela sua tradição cultu-

ral e religiosa, pela sua organização familiar e comunitária, pela sua subsistência. A resistência é o momento (constante) posterior a algumas conquistas dessas lutas¹².

Esse processo de luta pela terra é fruto da concentração de terra, que somada ao modelo de industrialização e urbanização, criou não só uma questão agrária, mas também uma questão urbana, que só poderão ser resolvidas com grandes reformas (ou revoluções) agrária e urbana, através de grandes mobilizações de todos aqueles que sobrevivem de seu próprio trabalho.

Nessa perspectiva, a Agroecologia se apresenta como mais do que um conjunto de técnicas ou de teorias ecológicas de agricultura. Apresenta-se, também, como possibilidade de luta para a resistência e a superação da atual crise (social, política, econômica e ambiental) imposta pelo modelo do agronegócio que vem, paulatinamente, exterminando (ideológica e materialmente) o campesinato, a produção de alimentos saudáveis e os recursos naturais.

A tentativa de transformar o camponês no “*farmer* estadunidense” a partir de 1990 (na literatura brasileira como “pequeno produtor” ou “agricultor familiar”) esbarra claramente no modo de vida do campesinato que não tem sua centralidade na geração da renda para a reprodução, nem material, muito menos espiritual, da sua vida. A lógica da agricultura camponesa é muito mais a da importância sobre o valor de uso de seus produtos e suas implicações sociais do que o valor de troca em si. A imposição do contrário exige que o camponês se subordine ao mercado e à lógica da renda, ou migre forçosamente para a cidade para vender sua força de trabalho (seja na cidade mesmo ou no campo em períodos de colheita), tornando-se explorado indireta ou diretamente, adoecendo física e mentalmente.

A lógica histórica camponesa é de trabalhar para viver e não de viver para trabalhar (como é a lógica imposta pela sociedade industrial-moderna), é de controlar os seus próprios meios de produção, de con-

12 Sobre isso ver Oliveira (2007)

trolar o seu próprio tempo em relação com a natureza. Nesse sentido, a existência do campesinato no Brasil é em sua essência anticapitalista.

Por isso é essencial não tratar como sinônimo, ou pior, substituir o termo camponês por agricultor familiar, pois o termo camponês nos remete ao conceito de classe, enquanto o termo agricultor familiar se refere apenas a uma profissão. O campesinato, assim como os trabalhadores urbanos tem sua definição e a sua identidade no “trabalhar”. Assim, embora cada grupo tenha sua particularidade, ambos vivem do fruto de seu próprio trabalho. Enquanto os trabalhadores urbanos são explorados diretamente pelo capital pela venda de sua força de trabalho, o campesinato tem sua exploração indireta na venda do seu trabalho¹³. Por isso ambos configuram a classe trabalhadora em oposição à classe (e frações de classe) que vive de explorar o trabalho alheio.

Dessas contradições e do avanço do desenvolvimento capitalista no campo evidencia-se a necessidade do campesinato organizar-se e articular-se com todos que vivem do seu próprio trabalho. Então, a Agroecologia se mostra um instrumento capaz de unir essa classe tão heterogênea mas que, articulada, formando-se, se movimentando e lutando pode se tornar capaz de superar sua situação de exploração, de preservar e relacionar-se de forma verdadeiramente racional e espiritual com a natureza e seus recursos, preservando a biodiversidade e a vida humana¹⁴.

Por isso a Agroecologia e a luta pela Reforma Agrária Popular¹⁵ são elos inseparáveis contra o atual modelo para o campo. A neces-

13 Existem outros tipos de exploração que se apropriam do trabalho ou do fruto do trabalho, como a renda da terra, o pagamento de altos preços para a produção e para o consumo. No entanto, por estarmos tratando da centralidade no trabalho, destacamos apenas a exploração via venda da força de trabalho do trabalhador urbano (o que existe também quando com o camponês) e da venda dos produtos frutos do trabalho do camponês.

14 Sobre esse aspecto, ver Caldart (2008: 76)

15 Sobre a Reforma Agrária Popular, ver “Programa Agrário do MST” de 2013.

cidade de aumento de ocupações das terras invadidas e griladas pelo agronegócio (sejam elas improdutivas ou produtivas destrutivas pela superexploração do trabalho, pela destruição da natureza, pela produção de produtos para exportação) deve ser pauta central não só daqueles que ainda não possuem terra, mas também daqueles que ainda possuem o direito de uso enquanto a expansão do agronegócio ainda não os expulsou. Somente rompendo os marcos da legalidade é que a Agroecologia poderá atingir a natureza de movimento social para alcançar seus objetivos¹⁶.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo pretendeu fazer uma reflexão a respeito do *quefazer* dos(as) extensionistas em um contexto de crise do pensamento crítico e da prática transformadora. Buscou-se reencontrar uma prática que privilegia os grupos populares, ao contrário dos que privilegiam a formação dos agentes externos, no nosso caso os(as) extensionistas. Essa tem sido uma mudança significativa na prática de muitas pessoas que faziam o trabalho popular, ou “trabalho de base”, e que hoje se preocupam somente com conseguir votos em tempos de eleições ou em executar políticas públicas. De fato, ao longo das últimas três décadas, ganhou-se eleições e executou-se políticas públicas, mas perdeu-se em organização popular, em consciência de classe e em pressão das massas.

Através da crítica a essa tendência das últimas décadas é que considero essencial qualificar o(a) extensionista enquanto educador(a), pois não será do(a) extensionista que não é educador(a), ou daquele(a) que acha que é mas não é, que serão construídas contribuições para a luta camponesa.

Busquei na Educação Popular o referencial teórico e prático capaz de compreender contradições, superar os desafios impostos, tanto

16 Sobre a ideia de romper com os marcos da legalidade, ver Guzmán (2009: 2)

pela conjuntura como pela estrutura, e construir novas práticas dos(a) extensionistas-educadores(as) que visualizem uma pedagogia revolucionária, sejam eles (elas) professores(as), militantes, estudantes, trabalhadores(as) em geral. Acredito que, se a Educação Popular foi importante para a construção do trabalho popular, dos movimentos sociais e da organização popular, ela é ainda mais hoje.

Da mesma forma, encontro no movimento da Agroecologia o potencial de mobilização e de novas práticas capazes de enfrentar o modelo do agronegócio para o campo e para a cidade e construir, desde já, práticas agroecológicas e alimentos saudáveis, a solidariedade e a cooperação entre o povo do campo e da cidade para que se avance na luta pela Reforma Agrária.

Acreditamos que pela união entre a Educação Popular e a Agroecologia será trilhado o caminho necessário à práxis dos(as) extensionistas para que estes cumpram seu papel de educadores (e não de deseducadores) e contribuam efetivamente para a luta camponesa pela terra e por uma sociedade justa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTIERI, M. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**, 3ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BERGAMASCO, M. P. P. Extensão Rural: passado e presente no discurso e na prática”. In: CORTEZ, L. A. B; MAGALHÃES, P. S. G. (Coord.). **Introdução à engenharia agrícola**. Campinas, SP : Editora da Unicamp, 1993, p. 353-363.

BOFF, C. Como Trabalhar Com o Povo. 1986.

BORSATTO, R. S.; CARMO, M. S. do. Agroecologia e sua Epistemologia. In: **Interiência**, setembro/2012, vol. 37, nº9, pp.711-716.

CALDART, R. S. **Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular**. Texto apresentado como *trabalho*

encomendado na 36ª Reunião Anual da Anped, GT Trabalho e Educação. Goiânia, 30 de setembro de 2013.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (org.). Por uma educação do campo, Cap II: **Educação do campo**, 2008.

COSTA, S. H. G.; LUBLINER, T. M. A bancada ruralista e o aprofundamento da Questão Agrária no Brasil. Artigo publicado nos anais do VI Simpósio sobre Reforma Agrária e Questões Rurais, UNIARA, 2014.

FRAGA, L. S. **Extensão e transferência de conhecimento**: As Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares. Tese de Doutorado. 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam, 23ªed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 25ªed. 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUZMÁN, E. S. La Agroecología como Estrategia Metodológica de Transformación Social. In: **Agroecología Y Gestión De Ambientes Rurales**, 2009.

KAGEYAMA, Angela A. **Desenvolvimento rural**: conceitos e aplicação ao caso brasileiro. Rio Grande do Sul: Ed. UFRGS. 2008.

LEHER, R. **Educação popular e estratégia política**. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Orgs). **Educação e movimentos sociais**. São Paulo: Editora Alínea, 2007.

MST. “Programa agrário do MST - Texto em construção para o VI Congresso Nacional”, 2013.

OLIVEIRA, A. U. de. Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária. São Paulo:FFLCH, 2007.

A RESIDÊNCIA AGRÁRIA E A PESQUISA

Obede Guimarães de Souza¹

Neste artigo, a intenção é percorrer um processo pedagógico e de produção de conhecimento da Residência Agrária em Processos Históricos e Inovações Tecnológicas no Semiárido, na Turma Sementes da Resistência Camponesa (2013-15).

Trata-se de uma turma composta por 55 educandos: moradores das áreas de Reforma Agrária, educadoras das Escolas dos Assentamentos, profissionais de ATES, militantes dos Movimentos Sociais do Campo e servidores do INCRA. Graduados em 9 áreas do conhecimento – Educação do Campo, Pedagogia, Agronomia, Agroecologia, Serviço Social, Psicologia, História, Geografia e Medicina Veterinária –, a turma se deparou com essa proposta ainda desconhecida de Pós-Graduação, a Residência Agrária.

O percurso do texto começa pelo entendimento dessa modalidade de curso, suas especificidades e possibilidades, afunilando para a experiência dessa turma. Em seguida, será discutido o regime de alternância, o formato utilizado e a práxis pedagógica vinculada a esse formato, que liga o processo pedagógico às realidades camponesas do semiárido e se propõe a construir experiências concretas, ações dialeticamente interligadas aos estudos e debates realizados em sala de aula. Nessa proposta de curso, experimentação e reflexão (práxis) fazem parte de sua engrenagem, desdobrando-se em possibilidades de pesquisa estreitamente ligadas com essa práxis pedagógica.

1 Educador do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, fez parte do coletivo de coordenação da Residência Agrária em Processos Históricos e Inovações Tecnológicas no Semiárido. Bolsista CNPQ EXP-B como Coordenador de Pesquisa. Na atualidade é Coordenador Pedagógico da Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho (ETALC) no Baixo Sul baiano.

Em seguida, o texto apresenta caminhos de investigação como a pesquisa qualitativa e pesquisa ação, sua relação com a pedagogia da práxis existente na Residência, observando questões sobre como fazer pesquisa em uma realidade em que se atua, como não contaminar a investigação com a passionalidade existente por conta dos Residentes estarem imersos na vivência pesquisada, seja no curso ou não, como ser participante e observador ao mesmo tempo.

Por fim, abordaremos alguns elementos sobre as pesquisas a partir dos Seminários Regionais de Pesquisa ocorridos na 2º Tempo Comunidade e do processo de elaboração dos trabalhos a partir da observação de algumas pesquisas.

A RESIDÊNCIA AGRÁRIA

As reflexões deste texto são oriundas da vivência enquanto integrante da Coordenação Político Pedagógica (CPP) da Residência Agrária: Processos Históricos e Inovações Tecnológicas no Semiárido. Um curso da Via Campesina² Nordeste em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o Instituto Nacional do Semiárido (INSA) iniciada em 2013 e finalizada em 2015.

Residência Agrária é uma modalidade específica de curso de especialização (pós-graduação lato sensu) atendida pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) (CALDART, PEREIRA ALENTEJANO e FRIGOTTO, 2012, p. 681)

2 Instrumento político dos camponeses criado em 1998 na América Latina, hoje congrega movimentos camponeses, de luta pela terra e de pescadores em todo o mundo.

É uma modalidade de pós-graduação que se diferencia pela sua fundamentação em uma pedagogia da práxis, em que ação e reflexão compõem uma unidade pedagógica com a finalidade objetiva de transformação da realidade e de produção de conhecimento instrumentalizador de transformações concretas que interessem aos camponeses ligados aos diversos movimentos que compõem a Via.

Busca-se entender a práxis enquanto síntese de prática e teoria, ação e reflexão, não apenas como soma de conceitos, mas de junção em que a aparente separação é superada, faz parte do devir humano antecipar no pensamento as suas ações.

É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento isolado da práxis é uma questão puramente escolástica (MARX e ENGELS, 1977, p. 12).

No caso desse curso, o esforço foi no sentido de tecer uma relação umbilical entre as experiências desenvolvidas e as teorias refletidas, teorias que qualifiquem a prática e promovam práticas que careçam, incentivem e enriqueçam a reflexão teórica. Buscou-se proporcionar no curso esse entendimento de produção de conhecimento que conecta a produção científica às questões fundamentais da vida de comunidades camponesas do Semiárido.

Um curso sintonizado com a materialidade da vida camponesa do Semiárido, sua história e cultura; com suas diversas estratégias de resistência frente ao latifúndio e as adversidades da estiagem. Sintonizado com as tecnologias desenvolvidas pelo campesinato e seus parceiros na convivência com a semiaridez e com os Movimentos Populares na luta contra a “indústria da seca”. A seca é aqui entendida como a utilização política e econômica da semiaridez e das políticas públicas relacionadas. De um lado, a estiagem como fenômeno natural e, de outro, a seca como um fenômeno social.

Um processo pedagógico em busca da inserção transformadora em diferentes realidades camponesas do semiárido, em que os residentes desenvolveram experiências de Agroecologia e Educação do Campo na perspectiva da convivência com o Semiárido.

Foram 55 residentes vinculados aos movimentos sociais do campo ou profissionais que atuam em áreas de Reforma Agrária do Semiárido brasileiro, divididos em 15 grupos, cada grupo desenvolvendo uma experiência coletiva como demonstra o quadro mais adiante.

Turma formada por integrantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), do Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Pastoral da Juventude Rural (PJR), da Articulação do Semiárido (ASA) e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Que atuam ou vivem em comunidades com diferentes variações de Semiárido, alternando planaltos, serras, vales, planícies, perímetros irrigados, agreste e curimataú, distribuídos em seis estados do Semiárido Nordeste: Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba e Ceará.

Durante os Tempos Comunidades, foram desenvolvidos experiências agroecológicas como campos de forragem (inúmeras espécies: palma doce, baiana e elefante, sorgo, milho, feijão gandú, agave, gliricídia, leucena, melancia de cavalo etc.), a criação de galinhas com hortas, viveiros de mudas, manejo agroflorestal da Caatinga, quintais produtivos, manejos de água e solo, sementes, elaboração de material didático para Escola do Campo, ações educativas e culturais.

Residência Agrária: Processos Históricos e Tecnologias no Semiárido Turma Sementes da Resistência Camponesa



Um processo educativo composto por dois momentos distintos e complementares em regime de alternância³: o tempo escola e o tempo comunidade. Esses não se restringem à sala de aula ou à escola, mas concebem a comunidade e a vida cotidiana do educando como espaço educativo central.

No Regime de Alternância, nos atemos à organização curricular em tempos educativos, são várias as possibilidades de tempos educativos, como o tempo leitura, tempo trabalho sobrevivência, mística etc. Esses tempos educativos (momentos pedagógicos) ocorreram em grupos chamados de Núcleos de Base (NB).

Na formação dos núcleos o critério utilizado foi a diversidade, misturou-se movimentos e estados em seis núcleos. Os núcleos possuíam nomes e palavras de ordem elaborados pelo próprio núcleo, constituindo na convivência e no trabalho coletivo uma identidade comum na diversidade de movimentos. Já no tempo comunidade, o critério utilizado foi a proximidade territorial e, quando possível, pertencer ao mesmo movimento.

No Tempo Escola, o processo educativo prioriza o estudo e a reflexão teórica – o que não significa que não haja práticas. Pelo contrá-

3 CALDART (2004) e MST (1996).

rio, significa que a abstração teórica, os debates e estudos coletivos, a leitura de clássicos e as aulas são o foco deste momento.

No Tempo Comunidade, o educando se desloca e se insere em alguma realidade social, seja sua comunidade de origem, onde vive, no movimento social em que atua, ou em algum projeto em andamento que se vincule à sua classe, movimento social ou ao curso em questão. A convivência em comunidades se torna central, uma convivência recheada de práticas e de debates, de intervenções decorrentes de necessidades ou desejos identificados.

A escolha das comunidades e das práticas que foram desenvolvidas foi resultado do debate entre os educandos e os seus respectivos movimentos, alguns escolheram fortalecer projetos e práticas em andamento, outros iniciaram uma nova jornada, outros focaram em sistematizar experiências anteriores, outros qualificar a prática profissional. Essa autonomia foi fundamental e definidora do compromisso dos educandos e dos Movimentos Populares no desenvolvimento das experiências.

O Tempo Comunidade tem por finalidade canalizar práticas transformadoras da realidade, promovedoras de libertação e autonomia, que deem respostas a necessidades e desejos das pessoas expressos nas comunidades e através dos movimentos populares dos quais as comunidades participam.

Tempo Escola e Comunidade se determinam mutuamente na composição de uma totalidade pedagógica em que cada tempo se articula em função do outro. São questões teóricas, conteúdos e metodologias necessárias para o entendimento e a intervenção nas realidades vivenciadas. Assim como as intervenções e investigações são determinadas pela área do conhecimento em que cada educando se situa, por exemplo.

Um outro aspecto importante da alternância é a adequação do calendário à organização do tempo do campesinato, dos calendários de preparação da terra, plantio, colheita e comercialização. Adequa-se também aos festejos, celebrações, calendário religioso e outras manifestações culturais, como ao tempo das atividades coletivas dos movimentos populares aos quais os educandos fazem parte.

Então o regime de alternância, ao tentar construir essa articulação unitária entre prática e teoria, não se firma apenas como dois momentos distintos que se somam, mas sim como um único processo, alicerçado na práxis.

O elemento fundamental desse processo formativo é a vivência dos educandos e dos seus educadores nos cursos de especialização nas localidades camponesas. Casimiro chama atenção para a importância desse processo de vivência, ou vivências, em que “professores, agricultores, estudantes, técnicos mergulham em uma realidade de forma intensiva para aprender e ensinar” (2009, p. 31). Daí o próprio nome Residência Agrária, que a diferencia da ideia de um curso de especialização comum, cada vez mais aligeirado, e enfatiza a perspectiva de inserção e permanência, por longos períodos, dos estudantes universitários nos assentamentos e localidades camponesas (Molina, 2009, p. 17). Com essa vivência nos assentamentos e localidades camponesas, propõem ainda uma forte articulação com as ações concretas de assistência técnica existente CALDART, PEREIRA ALENTEJANO e FRIGOTTO, 2012, p. 683-4.

A questão central do regime de alternância é a organização curricular, metodológica e de pesquisa serem direcionadas por questões objetivas experimentadas no tempo comunidade ou até anteriores ao curso, na vivência comunitária ou nas ações dos movimentos populares. E são experimentadas de acordo com as possibilidades e ferramentas teóricas desenvolvidas a partir do Tempo Escola.

Trata-se de um esforço no sentido de inverter a lógica, fazendo com que o conhecimento científico de diversas áreas do conhecimento seja articulado para instrumentalizar sujeitos para a compreensão do contexto em que está inserido. A partir dessa contextualização, fazer o enfrentamento de problemas concretos e buscar suprir necessidades ou desejos reais. É uma tentativa de superação da primazia da teoria sobre a prática buscando uma práxis pedagógica de fato.

No Tempo Escola ocorrem as aulas, mesmo havendo aulas práticas, ainda assim são aulas, é o momento em que o professor orienta *in loco* o processo de aprendizagem expondo e problematizando os conteúdos. As aulas práticas trazem o agir para o tempo escola e contribuem para relação dos conteúdos com a realidade camponesa, não esquecendo que este é um tempo destinado predominantemente ao aprendizado teórico.

No Tempo Comunidade, o agir pedagógico se concentra no educando que, enquanto educador, desenvolve com a comunidade, e nunca para ela, as intervenções apontadas por ela através de seus representantes ou de seus processos organizativos. Enquanto Educador-Educando, ele expõe e problematiza conteúdos e possibilita e incentiva que os demais sujeitos envolvidos também exponham e problematizem.

As orientações técnicas, pedagógicas e os investimentos em materiais da Residência se somam às ações pré-existentes dos residentes enquanto militantes dos movimentos sociais, prestadores de assistência técnica ou educadores da escola. Esses agentes, em sua prática pedagógica, se juntam, proporcionando aprendizados a residentes e às comunidades. Aos camponeses envolvidos cabe validá-los ou não.

Queremos que a prática social dos/das estudantes seja a base do seu processo formativo, seja a matéria-prima e o destino da educação que fazemos. Queremos também que o próprio curso seja lugar privilegiado de práticas, e que o estudo e elaboração teórica sejam considerados práticas, ou seja, que impliquem a ação do educando/da e não na sua audiência passiva a aulas ou textos. Em outras palavras, também estamos afirmando o primado da prática sobre a teoria, ou seja, de que as verdadeiras teorias são aquelas que são frutos de práticas sociais e que, por sua vez, instrumentalizam práticas sociais (MST 1996,, p. 11).

A problematização da realidade experimentada leva o residente à compreensão histórica do fenômeno social estudado, aprofundando sua compreensão: um fenômeno humano é um fenômeno histórico in-

serido em processos. Assim, o regime de alternância tende a contribuir para a vinculação do conhecimento histórico ao presente, dando-lhe mais sentido. Percebendo a realidade como um constante processo histórico e não apenas como uma sequência de fenômenos. Esta vinculação com a práxis, aponta quais formas de pesquisa podem ser feitas nesta situação.

Na Residência Agrária em Processos Históricos e Inovações Tecnológicas no Semiárido o Tempo Escola e o Tempo Comunidade foram organizados da seguinte forma:

1º Tempo Escola:

Era uma turma grande (55 Educandos) com 9 (nove) áreas do conhecimento (Educação do Campo, Pedagogia, Agronomia, Agroecologia, Serviço Social, Psicologia, História, Geografia e Medicina Veterinária), 6 (seis) Estados Nordestinos (Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba e Ceará) e 7 (sete) organizações (MST, CPT, MPA, MAB, PJR, ASA e INCRA). O primeiro momento foi a apresentação e a montagem da organicidade da turma, formando os NB's e organizando as tarefas, depois seguimos para as disciplinas:

Nº	IDENTIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
	MÓDULO I	
01	Ocupação humana e processos culturais no Semiárido Brasileiro	30
02	Métodos e Técnicas de Pesquisa Participativa	30
03	Princípios e Bases da Agroecologia	30
04	Técnicas e tecnologias de manejo e uso sustentável da Caatinga (Vivenciando o Semiárido I)	45

Além de dar conta de um pouco mais de um quarto do conteúdo, essas disciplinas apresentaram o bioma da caatinga com um primeiro leque de possibilidades de manejo agroecológico, a história e a cultura

do povo sertanejo, metodologias de pesquisa participativa e de educação popular.

Todos esses conteúdos estavam interligados com a realização do diagnóstico, com suas dimensões sociais, ambientais, econômico, cultural, agrícola etc., em que questões da realidade das comunidades aglutinassem no entorno as diversas áreas de conhecimento, como uma teia. Uma complexidade de saberes para refletir a complexidade do mundo.

1º Tempo Comunidade:

Nessa primeira etapa foi apresentada a proposta de alternância e foi discutido o desafio de construir uma síntese que contemplasse as diferentes disciplinas e fosse condizente com os objetivos do curso em suas dimensões de experimentação e de elaboração de conhecimento. Sendo assim, antes da intervenção na realidade, convencionou-se que é necessário conhecê-la, realizar uma espécie de diagnóstico social, produtivo, técnico, natural etc. e acessar as leituras de mundo da comunidade.

Nas orientações dadas aos residentes, foi pedida a elaboração de dois produtos no Tempo Comunidade:

1. Relatório a ser produzido pelo coletivo, por comunidade, dando conta das quatro dimensões colocadas acima.
2. Carta Pedagógica (ou Memorial) produzida individualmente trazendo o olhar sobre as vivências no tempo escola e no tempo comunidade, observando as transformações ou permanências que esse processo promoveu em cada um.

A Carta para alcançar a perspectiva mais particular e o relatório como uma produção coletiva que sintetizassem um processo de pesquisa com 4 (quatro) aspectos centrais, conforme orientado pela CPP.

- a. História local – A ser observada em três dimensões: na pri-

meira, a história da comunidade em si, na segunda a história dos sujeitos, dando ênfase territorial e as circunstâncias que levaram as famílias ao assentamento ou acampamento. Por fim, abordar a história da região em que a comunidade está localizada.

Possibilidades de fontes e métodos: Oficina de Reconstrução Coletiva, Entrevistas, documentação INCRA, Prefeitura etc. (ligação direta com a disciplina Ocupação Humana e Processos Culturais no Semiárido Brasileiro).

- b. Experiências produtivas, técnicas e tecnologias utilizadas: identificar e compreender as experiências produtivas existentes na comunidade, verificando quais são as maneiras, técnicas e tecnologias que a comunidade já utiliza, sejam agroecológicas ou não, observando também quais foram as circunstâncias que levaram os agricultores a optarem por determinada técnica e não outras.

Possibilidades de fontes e métodos: oficina de reconstrução coletiva, entrevistas, observação participante etc (ligação direta com a disciplina “Técnicas e tecnologias e manejo e uso sustentável da caatinga”).

- c. Descrição do bioma: Acessando os conhecimentos locais de caráter étnico botânico (plantas), pedológico (solos), hídrico (água) e biológico (animais), restringindo as áreas onde os experimentos acontecerão, a partir do olhar da comunidade e da investigação dos educandos.

Possibilidades de fontes e métodos: utilização de perguntas facilitadoras, cromotografia de solo (análise de solo a partir da comunidade), coleta etc. (ligação direta com a disciplina “Princípios e Bases da Agroecologia”).

- d. O agir pedagógico e coletivo: Educação Popular – Dinâmica Comunitária Focal: Uma primeira descrição do fazer comunitário, dos focos e dos setores de interesses, identificando as diferentes formas de dinâmica comunitária na comunidade. Debate e planejamento com a comunidade sobre a área e/ou

iniciativa experimental coletiva a ser desenvolvida na comunidade. Quais os desejos, vontades, necessidades das pessoas da comunidade. Identificar propostas da utilização do espaço na dimensão produtiva ou não e as possibilidades de parcerias na região ou no estado.

Possibilidades de fontes e métodos: oficina de reconstrução coletiva, observação participante, entrevistas etc. (ligação direta com a disciplina “Métodos e Técnicas de Pesquisa Participativa”).

2º Tempo Escola:

É importante perceber que os Tempos Educativos se articulam entorno de 4 complexos temáticos: O Bioma Caatinga e a Agroecologia, as Tecnologias Sociais Agroecológicas, a Educação Popular e do Campo, a História e Cultura Popular do Semiárido.

Portanto, esse Tempo Escola aprofunda e dá prosseguimento ao assunto acumulado na 1ª Etapa. Esse aprofundamento se dá com os elementos conhecidos na investigação do 1º Tempo Comunidade, construindo uma unidade dialética entre os tempos.

Nesse Tempo Escola, a CPP antecipou a disciplina Educação do Campo por demanda da turma, que apontou a necessidade desse conteúdo vir nessa etapa em que são iniciadas as intervenções.

Nº	IDENTIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
MÓDULO II		
05	O Semiárido na Formação Histórica Brasileira	30
06	Ecologia e potencialidades produtivas da caatinga	30
07	Educação do Campo e contextualizada no Semiárido Brasileiro	30
08	Técnicas, tecnologias em produção, armazenamento e usos de alimentos humanos e forragens animais (Vivenciando o Semiárido II)	45

2º Tempo Comunidade:

Na segunda etapa, com o diagnóstico feito e refletido, os coletivos planejaram e iniciaram as intervenções a serem feitas no território, quais elementos do diagnóstico apontavam para esse ou aquele caminho. Ao mesmo tempo, foi iniciado o processo de pesquisa, com a elaboração do plano de trabalho (ou projeto).

É importante não esquecer que o diagnóstico realizado na primeira etapa, compõe a pesquisa e a intervenção, é o início dos dois caminhos, primeiro é preciso conhecer a realidade para agir-mos e entendermos melhor. Observem-se as orientações da CPP aos residentes:

Assim como na etapa anterior, foi orientado o Relatório Coletivo. A partir do diagnóstico feito na primeira etapa, realizar o planejamento do que vai ser executado com a comunidade, observando as possibilidades, os limites, necessidades e desejos de todos os sujeitos envolvidos: comunidade, educando, movimento social e a realidade concreta. Abaixo encontra-se um planejamento a ser executado sob os princípios da Educação Contextualizada:

- a. No relatório coletivo, descrever o processo pedagógico do planejamento, refletindo sob a ótica da Educação do Campo.
- b. Definir o quê, quando, como e quem fará as tarefas; refletindo o porquê de cada definição.
- c. Observar quais articulações locais, no movimento ou instituições precisarão ser feitas no sentido de viabilizar as intervenções.
- d. Iniciar as intervenções. Demonstrar como o planejamento, as intervenções planejadas e as ações executadas se articulam com as áreas de conhecimento existentes no curso.
- e. Processos históricos: Partindo da compreensão de que todo fenômeno humano compõe um processo que se desenrola no decorrer do tempo, observando as relações de poder,

políticas públicas, o coronelismo, o campesinato, a questão agrária etc.;

- f. Tecnologias para a convivência com o semiárido, dando ênfase aos temas que já foram trabalhados como manejo da caatinga, ecologia e forragem;
- g. Educação do campo: Focando nos princípios como dialogicidade e contextualização, por exemplo; lembrando de observar a escola como um espaço central na vida comunitária, caso haja escola na comunidade.

Mais uma vez as disciplinas do Tempo Escola estavam conectadas com as ações do Tempo Comunidade. Individualmente, foi solicitada aos residentes a elaboração de um esboço do projeto de pesquisa, definindo os objetivos, o problema de pesquisa (as questões que a norteiam, as perguntas que a sua pesquisa tentará responder) e a justificativa.

Nessa etapa que foram realizados os 3 Seminários Regionais de Pesquisa para apresentar e discutir as possibilidades teóricas e metodológicas na pesquisa e ao mesmo tempo tentar diminuir os danos causados por um ano de atraso nos recursos da residência.

3º Tempo Escola:

Essa etapa foi iniciada com as apresentações dos relatórios lúdicos sobre as vivências do 2º Tempo Comunidade. Os grupos utilizaram a música, o cordel, o teatro e o fantoche para contar as vivências de cada grupo. Em seguida foi feita uma avaliação coletiva das experiências e intervenções.

Nº	IDENTIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
MÓDULO III		
09	Questão Agrária e luta pela terra no Brasil e no Semiárido Brasileiro	30
10	Sistemas Produtivos Agroecológicos no Semiárido	30

Nº	IDENTIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
MÓDULO III		
11	Métodos participativos de elaboração acadêmica	30
12	Técnicas e tecnologias de armazenamento e usos dos recursos hídricos no SAB (Vivenciando o Semiárido III)	45

São mantidos os eixos temáticos História e cultura popular do Semiárido, Técnicas e Tecnologias e Caatinga e Agroecologia. O eixo Educação do Campo e Popular cede espaço para Pesquisa Participativa, primeiro vieram as possibilidades metodológicas para as intervenções, agora são as possibilidades metodológicas de investigação.

3º Tempo Comunidade:

No último Tempo Comunidade deu-se prosseguimento às experiências em andamento, no sentido de que elas continuassem sem o residente, o que contribuiu para que o coletivo que se articulou em torno da experiência desse prosseguimento ao projeto.

Cada grupo teve de fazer uma avaliação com a comunidade sobre os trabalhos realizados, apontando as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças. No relatório teve de conter o plano de continuidade da ação.

Os grupos tiveram que fazer mais um relatório, dessa vez voltado para o encerramento desse ciclo.

Nessa etapa se acentuou a orientação individual da pesquisa, que prosseguiu no intervalo entre a 4ª Etapa e a apresentação do trabalho final.

Nº	IDENTIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
MÓDULO IV		
09	Dinâmicas de produção coletiva do conhecimento	30
10	Técnicas e tecnologias de usos dos solos e recuperação de áreas degradadas no SAB (Vivenciando o Semiárido IV)	30

Nº	IDENTIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
MÓDULO IV		
11	Seminário de Conclusão de Curso – Perspectivas do Semiárido Brasileiro	30
12	Trabalho Final	45
CARGA HORÁRIA TOTAL (em horas-aula)		525

A PESQUISA

Nos seminários regionais foi debatida uma perspectiva de pesquisa que buscasse compreender a realidade social de forma dialética e materialista, em que a subjetividade humana fosse forjada pelo sujeito, através de suas decisões, reflexões, impulsos e sentimentos frente à relação com a realidade concreta que se apresenta e condiciona o seu leque de possibilidades e necessidades a todo o momento. A subjetividade humana é “autofeita” pelos sujeitos, de acordo com as necessidades e possibilidades existentes no mundo.

Em *A Formação da Classe Operária Inglesa*, Edward Thompson (2006) demonstra como os operários na Inglaterra do século XIX se “auto-fazem” diante das transformações no mundo do trabalho, com o surgimento das indústrias; a constituição da classe como uma “auto-construção” coletiva possibilitada e condicionada pela nova realidade e pelas ações dos sujeitos nela.

Na obra *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, Roseli Caldart (2000) utiliza a mesma interpretação para explicar a construção da identidade Sem Terra e o papel da educação neste processo: sujeitos que deixam de ser sem-terra (condição de não ter terra) e se “autofazem” Sem Terra (militantes do MST na luta pela Reforma Agrária e pela transformação social), sendo a realidade fundiária brasileira e a luta contra o latifúndio, os principais condicionantes para esse “auto-fazer-se”.

Por fim, Sérgio Lessa e Ivo Tonet demonstram em *Introdução à Filosofia de Marx* (2007), como este “autofazer-se”, sem utilizar este termo, se dá na esfera individual, no diálogo entre subjetividade e a realidade, focando o surgimento do ser social e o papel central do trabalho na constituição ontológica deste ser.

Sendo assim, cada fenômeno humano é um complexo oriundo da relação dialética entre o mundo e sua subjetividade (individual e coletiva). Esta proposta de pesquisa se insere nesse diálogo entre o ser social, suas respectivas subjetividades e a realidade social em que estão inseridos, compondo processos históricos de curta, média e longa duração.

Então, não é possível compreender o fenômeno sem o entendimento do processo histórico em que está inserido, a relação teleológica entre subjetividade e o real concreto que se desenrola no decorrer do tempo. Sendo o tempo uma categoria fundamental para o entendimento de qualquer realidade humana, pois a realidade está em movimento, é um eterno devir, um filme e nunca apenas uma fotografia.

Subjetividade e real concreto, fenômeno e processo, particularidade e totalidade compõem dialeticamente uma unidade do que chamamos de realidade humana em suas diversas formas. Como humanos, pensamos e agimos, planejamos, executamos e avaliamos, imaginamos e depois fazemos, a todo momento.

Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa apresenta alternativas interessantes. Conforme Ludke e André (1986, p. 11), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Sendo assim, as inserções nos processos a serem pesquisados com entrevistas e experiências educativas, que promovam o contato, a convivência e o diálogo com os sujeitos (e suas representações), são fundamentais.

Mas será que os sujeitos se sentirão à vontade sabendo que estão sendo observados, e, claro, avaliados? Será que a participação do pes-

quisador com as suas intencionalidades não pode exercer uma influência sobre os demais? Será que os papéis de militante e pesquisador não podem se confundir, deturpando um ao outro?

Não há dúvida que sejam perigos pertinentes, e que, em alguma medida podem ocorrer na pesquisa, porém, a Educação Popular oferece uma série de recursos metodológicos que possibilitam e incentivam em diferentes situações o diálogo franco, criterioso e problematizador da experiência, que podem ajudar muito a diferenciar os papéis e instrumentalizar o militante pesquisador para a compreensão diferenciada deles.

Na mesma medida, a pesquisa qualitativa oferece uma alternativa de pesquisa sintonizada com a Residência Agrária, na qual as pesquisas se dão justamente sobre realidades em que os pesquisadores estiveram ou estão inseridos e, em vários casos, atuam incisivamente. O ingresso nos programas de pós-graduação de pessoas oriundas da classe trabalhadora, inclusive de movimentos sociais e a utilização da pesquisa para o entendimento de sua prática social, seja enquanto militante ou profissional coloca a pesquisa qualitativa como alternativa fundamental para a produção de conhecimento desses sujeitos.

É preciso observar que há segmentos sociais em que a imersão dos sujeitos na realidade que compõe o seu objeto de pesquisa justamente por ser a sua realidade, é uma pré-existência, que não pode ser simplesmente rompida, seja por necessidade econômica ou por um processo histórico de compromisso. Então, diante de uma série de políticas públicas voltadas para o ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação, de pessoas oriundas dos movimentos sociais, torna-se importante o acesso a possibilidades de pesquisa condizentes com essa situação.

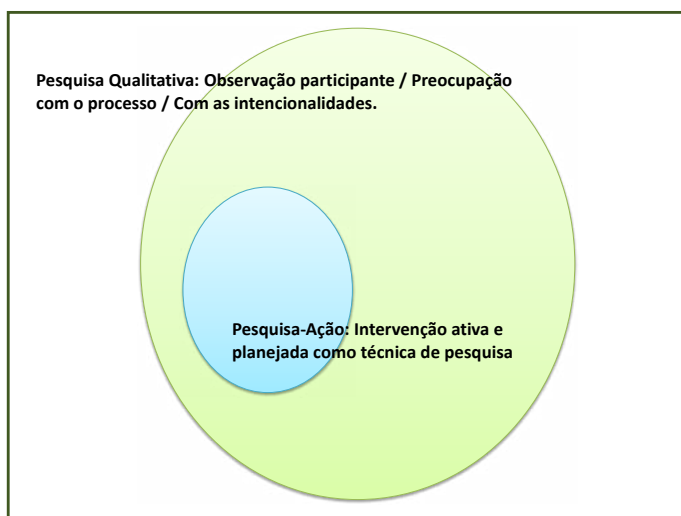
Conforme Minayo (1999, p. 10), as metodologias de pesquisa qualitativa são entendidas

como aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

Então, os significados elaborados pelos sujeitos, ou seja, suas representações, fazem parte da realidade dos indivíduos e dos coletivos, é importante observar a explicação de Roger Chartier:

As representações [...] incorporam nos indivíduos, sob a forma de esquemas de classificação e juízo, as próprias divisões do mundo social. São elas que transmitem as diferentes modalidades de identidade social ou da potência política tal como as fazem ver e crer os signos, as condutas e os ritos [...]. As representações não são simples imagens, verdadeiras ou falsas, de uma realidade que lhes seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é, efetivamente o que dizem que é (CHARTIER, 2010, p. 51).

Dentro da referência de pesquisa qualitativa, é importante observar a possibilidades da pesquisa-ação. Para Thiollent, há uma distinção entre a pesquisa apenas participativa e a pesquisa-ação. Essa última, além da participação proposta pela pesquisa participante, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante.



Não quer dizer que as ações compõem a pesquisa em si, significa que experiências em que o pesquisador é atuante podem servir de objeto de pesquisa e que essa atuação é mais um componente do processo de investigação, pois é desse lugar social que parte o olhar, a participação como mais uma técnica de pesquisa que pode se somar à entrevistas, análise de documentos, pesquisa bibliográfica, análise de dados estatísticos, vídeos, reportagens, entre outros.

Assim, um dos principais objetivos dessa proposta consiste em proporcionar aos pesquisadores e grupos participantes os meios necessários para que se tornem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem. Em particular, sob a forma de diretrizes de ação transformadora, tratando-se assim de facilitar a busca de soluções para os problemas reais.

A pesquisa-ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (MINAYO, 1999, p. 26).

Outro destaque feito pela autora é que, mais do que a definição *a priori* do tipo de pesquisador que se deseja ser no campo, é preciso considerar a observação participante enquanto uma técnica de pesquisa, como um processo que deve ser construído duplamente pelo pesquisador e pelos demais sujeitos envolvidos.

Neste tipo de estudo, os pesquisadores buscam desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas (THIOLLENT, 2002, p. 15)

Com isto, a pesquisa-ação caracteriza-se como um método ou estratégia de investigação agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informações. Torna-se um instrumento de trabalho e de investigação com grupos, instituições e coletividades.

No entanto, é preciso observar que outras fontes e técnicas, portanto, outras abordagens não podem deixar de compor a pesquisa, como já citado anteriormente. A escolha dessas técnicas deve variar de acordo com o objeto, da relação deste com o pesquisador e das possibilidades e fontes existentes no mundo.

O processo de orientação da pesquisa se deu em uma perspectiva individualizada através da orientação, o que foi bastante difícil viabilizar orientadores para os 55 residentes. Outra dimensão da orientação se deu através de seminários regionais realizados durante o tempo comunidade. Nestes seminários foram apresentados e debatidos possibilidades de projetos de pesquisas, logo, de caminhos para a pesquisa.

Nestes seminários foram debatidos fundamentos filosóficos e metodológicos de pesquisa dentro do mesmo arcabouço teórico em que a prática pedagógica da Residência caminhou desde o seu início. Essa sintonia é fundamental, embora seja verdade que os caminhos metodológicos são diversos. Na construção do caminho da pesquisa, estar em sintonia com o caminho pedagógico vinculado a ela é importante.

A questão a ser enfrentada era como pesquisar em um curso fundamentado na práxis? Alinhado com o projeto histórico da classe trabalhadora? Como pesquisar experiências nas quais os pesquisadores estavam inseridos? Como ser sujeito e pesquisador ao mesmo tempo? Como manter o rigor metodológico e o distanciamento necessários para a produção do conhecimento científico?

Foram essas questões que levaram a CPP por apresentar uma proposta de caminho. O primeiro passo desse caminho é o esclarecimento de quem é esse sujeito que pesquisa, quem é o “eu pesquisador”, qual a relação desse sujeito com o que pretende pesquisar. Não dá pra fingir que a relação entre o pesquisador e o objeto não existam. Pelo

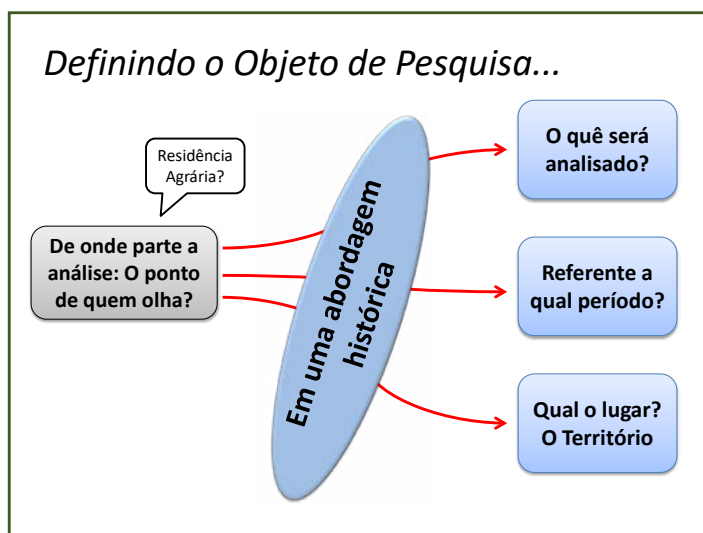
contrário, é preciso esclarecer essa relação para o pesquisador mesmo e depois para o leitor.

Observando a turma, predomina o perfil de sujeitos integrantes de movimentos populares ou de organizações que os apoiam, sujeitos que atuam na realidade em uma perspectiva transformadora, que são militantes, que pesquisaram aspectos dessas experiências transformadoras das quais participam ou participaram.

Esse entendimento é fundamental para a compreensão de quais ferramentas e teorias serão mais adequadas para as pesquisas desses sujeitos e de qual lugar social o pesquisador está olhando a realidade.

Esclarecido o lugar social de onde parte o olhar, agora é preciso esclarecer o que será pesquisado, quando e onde o processo pesquisado ocorreu: o quê, quando e onde?

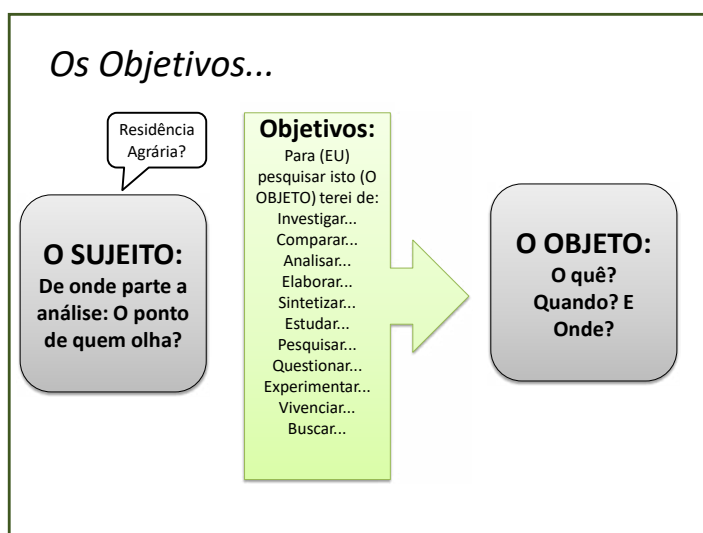
Essas perguntas levaram à definição do objeto de pesquisa, do que será pesquisado, objetivamente, “vou pesquisar isso”, especificamente isso, que acontece em algum lugar e em algum período, fazendo com que as categorias de tempo e de território sejam fundamentais. Então, vou pesquisar isso, nesse lugar e nesse período.



O passo seguinte é a definição dos objetivos – se já está claro o sujeito que pesquisa, o ponto de onde se olha; e já está claro o quê, quando

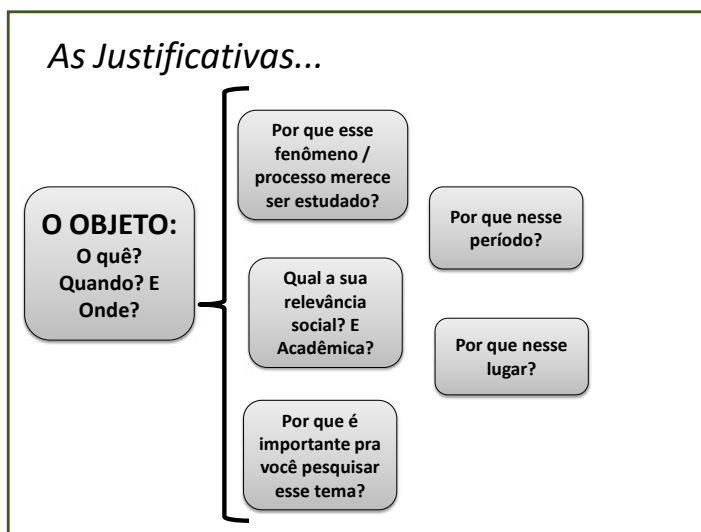
e onde –, desdobra-se com facilidade o que terá de ser feito para a pesquisa ser realizada. O que será preciso investigar? Analisar? Comparar? Elaborar? Quais os objetivos que tenho ao realizar essa pesquisa, o objetivo seria investigar a bibliografia sobre a questão agrária no Semiárido? Será necessária essa investigação para que o entendimento do objeto ocorra ao final da pesquisa? Esse é um objetivo a ser alcançado?

Cada passo define o próximo, sabendo com clareza os objetivos, se desdobra a metodologia; se já sei o que terei de fazer, terei de saber como será feito.



As justificativas também se desdobram diretamente da realidade social do pesquisador e do objeto de pesquisa. Neste momento o pesquisador precisa explicar a importância ou necessidade dessa pesquisa, tanto na perspectiva da realidade em que o objeto de pesquisa está inserido como na trajetória de vida do pesquisador, seja acadêmica, profissional ou militante.

Por que é importante pesquisar esse objeto? Quais necessidades ou possibilidades coletivas se vinculam a esse conhecimento? Porque é importante nesse curso? Nesse lugar? Nesse período? Nesse movimento popular? Nesse conflito? Nessa trajetória acadêmica? Nessa militância? etc.



Na fundamentação teórica deve esclarecer qual perspectiva de mundo a pesquisa se alicerça que está ligado diretamente à classe social e o respectivo projeto de sociedade. No caso da residência, a CPP considerou adequada uma abordagem materialista e histórica da realidade, observando-a como um eterno devir, em movimento constante e dialético.

É preciso ter cuidado nesse momento para não descolar do objeto, a questão não é meramente conhecer a filosofia da práxis, mas sim, refletir como as teorias fundamentam objetivamente a pesquisa e o conteúdo produzido por ela. De como essa perspectiva de mundo se revela na pesquisa.

Sendo assim, concentramos o debate sobre a pesquisa ação e a pesquisa qualitativa como a objetivação do materialismo histórico e dialético especificamente nas pesquisas.

Também é preciso debater os conceitos importantes para cada objeto de pesquisa em suas especificidades, se for um trabalho sobre solo, por exemplo, conceitos como rocha, matéria orgânica e sais minerais são fundamentais, como se formam os solos? O que é solo? etc.

Fundamentação Teórica

**Materialismo Histórico
Dialético contextualizado à
pesquisa**



**Conceitos fundamentais
específicos à pesquisa**

Por fim, determinamos a metodologia, cada caminho de pesquisa que será trilhado, o caminho e a teoria que o fundamenta. Haverá investigação bibliográfica? Como será feita? Aonde e o que será investigado dessa forma? Haverá entrevistas? Serão perguntas e respostas ou uma conversa mais fluida? Quais serão os documentos que servirão de fontes de pesquisa? Como eles serão analisados? O que e como serão as comparações? Serão feitas análises de imagens? etc.

A Metodologia...

Entrevistas
Observação
Participante
Vivência
Reportagens
Relatórios
Vídeos
Fotografias
Documentos
do Estado
Pesquisas IBGE

Como será feita a
pesquisa.



Técnicas de Pesquisa a
serem utilizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica para outro texto uma análise sobre os resultados da pesquisa, haveria muito a ser verificado. Mas já é possível observar a diversidade de temas que transitaram por muitas áreas do conhecimento (História, Pedagogia, Educação do Campo, Tecnologias Sociais, Questão Agrária, Campesinato e Agronegócio), houve trabalhos sobre as quinze experiências desenvolvidas na Residência.

É possível verificar nos trabalhos a presença da vida dos residentes nas reflexões oriundas dos Tempos Comunidades como também das práticas militantes e profissionais que os residentes vivenciaram anteriormente.

Alguns trabalhos olharam para outra classe, abordaram o agronegócio, seu modo de funcionamento, ações e consequências. No trabalho de Maria Eulapaula Martins, do MPA, com o título “O Impacto do Capital na Identidade dos Camponeses(as)”, a autora aborda o processo de dominação do agronegócio sobre a ideologia, a produção agrícola e a organização da vida como um todo em projetos de assentamento no perímetro irrigado no município de Icó, no Ceará.

Na mesma perspectiva caminhou o trabalho de Cícera Soares Timóteo (MST – Paraíba), com o título “Os Impactos Socioambientais Causados Pelo Agronegócio nas Várzeas de Sousa/PB”, com uma versão em vídeo e outra em texto, em que analisa os impactos causados pelas ações da Empresa Santana Sementes, focando a criminalização das lutas e dos lutadores, a partir da criminalização vivida pela própria Cícera.

Sobre as Tecnologias Sociais e Técnicas Agroecológicas podemos citar o artigo de Maria da Saúde Gomes da Silva do MST de Pernambuco, com o título “Plantas Indicadoras de Fertilidade de Solo: Assentamento Irmã Dorothy, Caruaru/PE”; ou o artigo de Rejane Alves Lima, da CPT da Paraíba, com o título “A Cultura da Estocagem na Conservação da Biodiversidade: as Sementes do Assentamento Novo Campo”; ou ainda o trabalho de Nilde Nascimento e Silva, do MAB da Bahia, com o título “Resiliência em Sistemas de Produção: Uma Análise nas Comunidades Brejo de Fora e Poço do Angico, Sento Sé/BA”.

Na Pedagogia destacaram-se o trabalho de Lucas Gebara Spine-
li, do MST da Paraíba, com o título “Contribuições da Escola Comuna
para a Convivência com o Semiárido: Agroecologia e Pedagogia do Mo-
vimento na Escola do Assentamento Zé Marcolino”; e o livro didático
sobre a palma forrageira, produzido pela residente Edigleuma Coelho
da Silva, do MST da Paraíba.

Na cultura popular vale a pena observar o trabalho de Ivanessa de
Souza Brito, do MPA da Bahia, com uma versão em vídeo e outra em ar-
tigo, sob o título “Quilombo Várzea Queimada: Semente, Atabaque e Luta
– Raízes Sagradas”; e o artigo de Rafaela da Silva Alves, do MPA de Sergi-
pe, com o título “Cultura Popular como Ferramenta de Luta Camponesa:
Um estudo sobre a contribuição da Arte Teatral do Grupo Raízes Nordes-
tinas na organização e na formação da juventude no Sertão de Sergipe”.

Sobre as possibilidades organizativas do campesinato podemos
citar o artigo de Leomárcio Araújo da Silva, do MPA da Bahia, com o
texto “Contribuições do Plano Camponês para o Semiárido Nordesti-
no: A Proposta do Movimento dos Pequenos Agricultores”; o artigo de
Jaqueline de Araújo Oliveira Machado, da CPT da Paraíba, com o título
“Planos de Desenvolvimento de Assentamentos a Projetos de Vida Co-
munitários: Caso do PA Novo Campo”; e o artigo de Joselita Tavares da
Silva, do MPA de Pernambuco, com o título “De Sementes e Antônias: A
Luta pela Preservação da Vida e a Conquista da Autonomia”.

Sobre a Assistência Técnica, especificamente sobre a formação
dos profissionais que prestam a assistência, vale a pena ler o trabalho
de Erasmo Araújo de Lucena, do MST da Paraíba, com o artigo “O Mé-
dio Veterinário enquanto Técnico da Assistência Técnica Social e Am-
biental à Reforma Agrária (ATES) no Estado da Paraíba”.

Então vejamos, trata-se de um curso em que o ensino se viu per-
meado por práticas e intervenções, seja na intervivência no Tempo Es-
cola, no Tempo Comunidade e em pesquisas imersas nessas práticas,
buscando respostas ou alternativas para problemas de fato enfrenta-
dos na realidade.

Dessa forma, o conhecimento foi produzido com o campesinato,
para resolver problemas, desenvolver ou disseminar alternativas para a

melhoria da qualidade de vida, da organização e lutas dos camponeses do Semiárido Nordeste.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis,: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo e Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório*. São Paulo, Cortez, 2006.

LESSA, Sérgio e TONET, Ivo. *Introdução à Filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

ANDRÉ, M e LUEDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl e ENGELS, Friederich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo, Grijalbo, 1977.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST. *Princípios da Educação no MST – Cadernos de Educação nº. 08*. ANCA, São Paulo, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo: Hucitec, 1999.

PISTRAK, Mosey M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

REIS, João José e SILVA, Eduardo. *Negociação e Conflito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

RÜSSEN, Jörn. *História Viva: Formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

THOMPSON, Edward. *A Formação da Classe Operária Inglesa vol. I*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

RESIDÊNCIA AGRÁRIA: VIVÊNCIAS NO PROJETO DE ASSENTAMENTO NOVO CAMPO NO SEMIÁRIDO PARAIBANO

Diógenes Fernandes

Jaqueline de Araújo Oliveira Machado

Jeovana da Silva Gomes

Luana Barbosa Vidal

Maria Auxiliadora Dantas

Rejane Alves de Lima

Socorro Luciana de Araújo¹

O presente texto apresenta o relato das experiências vivenciadas pelo grupo de seis educandas e um educando do Curso de Especialização em Processos Históricos e Inovações Tecnológicas no Semiárido Brasileiro realizado pelo PRONERA, INSA e UFPB e Movimentos Sociais do Campo. Este curso foi realizado em 4 módulos de forma alternada em Tempo Escola e Tempo Comunidade. Tem por objetivo estruturar o processo de construção do conhecimento histórico, sob os preceitos da Educação do Campo considerando o princípio da Educação do Campo e Contextualizada e seguindo a metodologia da Pedagogia da Alternância.

A primeira parte apresenta um pouco sobre a dinâmica de realização do curso e sua forma de organização, a didática da construção coletiva, diferenciada da universidade convencional. Então discorre um breve relato do contexto e histórico do semiárido até descrever o histórico do Projeto de Assentamento Novo Campo no Município de Barra de São Miguel, na região do Cariri Oriental Paraibano.

¹ Educandos do Curso de Especialização em Processos Históricos e Inovações Tecnológicas no Semiárido Brasileiro UFPB/INSA/PRONERA.

A metodologia utilizada foi inspirada no que orienta o REI-F Revisão de Experiências com Vistas ao Futuro, explica as razões da escolha desse Projeto de Assentamento e como se deu o processo de aproximação com as famílias assentadas e o processo de construção coletiva da história deste assentamento. Então relata as ações e intervenções do grupo de estudo, tais como: a formação do Fundo Rotativo Solidário, as plantas medicinais, políticas públicas de convivência com o semiárido analisando a implantação do P1+2 no assentamento, o Plano de Gestão Coletiva do Projeto de Ovinocaprinocultura, oficinas sobre educação contextualizada, oficinas com grupo de mulheres. Fala ainda da busca por instituições parceiros e a construção coletiva com a comunidade assentada.

Finaliza com a exposição de perspectivas das famílias e do grupo de estudos como: a reativação da feira e a construção do Banco Comunitário de Sementes e de alguns resultados que estão em construção o fortalecimento do grupo de mulheres, o fortalecimento da organização e gestão da associação.

O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROCESSOS HISTÓRICOS E INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO

O curso de Pós-Graduação Lato Sensu denominado Especialização em Processos Históricos e Inovações Tecnológicas no Semiárido Brasileiro, tem como objetivo estruturar o processo de construção do conhecimento histórico, sob os preceitos da Educação do Campo.

O curso, ministrado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em parceria com o Instituto Nacional do Semiárido (INSA), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA PB) e os Movimentos Sociais do Campo (MST, CPT, MPA, MAB²), foi oferecido

2 MST – Movimento dos Trabalhadores sem Terra, CPT – Comissão Pastoral da Terra, MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores, MAB – Movimentos dos Atingidos por Barragem.

em quatro módulos, divididos em Tempo Escola e Tempo Comunidade. Foi oferecido sob os princípios da Educação do Campo e Contextualizada e seguiu a metodologia da Pedagogia da Alternância.

No Tempo Comunidade foram desenvolvidas atividades práticas de aplicação de experimentos de tecnologias sociais sustentáveis no SAB – Semiárido Brasileiro, que se realiza através de práticas em assentamentos da Reforma Agrária ou em comunidades rurais camponesas.

A efetivação de cursos nessa metodologia é mais um componente na construção de uma educação proposta para o campo e no campo de forma que agricultores e agricultoras e seus filhos e filhas, possam ter acesso a uma educação que respeite e valorize seus saberes e suas experiências de vida e o no seu habitat, o campo.

O PRONER³ (Programa Nacional de Educação para Reforma Agrária) é a concretização de um modelo de Educação que ao longo de anos foi tão distante da realidade dos movimentos sociais do campo e que hoje se apresenta numa perspectiva de instrumento pedagógico capaz de estreitar a distância pelos anos de ausência de uma educação efetiva para os povos do meio rural.

No universo acadêmico, o convencional é que o conhecimento é posto de forma individualizada e na maioria das vezes é visto como o lugar do saber de forma intelectualizada, em alguns casos como saber absoluto. A metodologia adotada por cursos como este proporciona, conforme relato do grupo de educandas e educando, obtido a partir da sua vivência desde a chegada ao curso até hoje (estão no ultimo período de intervivência em campo) que é possível aprender e ensinar de forma alternativa, fugindo do formato tradicional da educação formal, no entanto com tanta ou maior riqueza quanto à referida. Isto relata uma das educandas do curso Rejane Alves de Lima, graduada em História:

3 Política pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas de reforma agrária, executada pelo governo brasileiro.

A hospedagem coletiva, a divisão de tarefas por núcleos de base, os estudos coletivos como compromisso, a participação do corpo discente na coordenação pedagógica colegiada, fazendo-os se sentirem corresponsáveis pelo funcionamento de todo curso, as místicas e jornadas socialistas valorizando e aprimorando os saberes espirituais, enfim, a pedagogia da alternância e a metodologia da educação popular puderam conversar tranquilamente com o saber acadêmico, e isso é entendido pelo grupo como a grande riqueza dessa metodologia de ensino.

Uma importante forma de organização vivenciada, diz respeito a Coordenação Política Pedagógica – CPP – do curso, composta por uma equipe de pessoas de diferentes Movimentos Sociais, esta desenvolveu suas ações de forma cooperativa e articulada trabalhando o diálogo com os coordenadores dos Núcleos de Base, discutindo e decidindo de forma conjunta com a turma. Este formato de coordenação contribuiu significativamente para o aprendizado coletivo.

A possibilidade dada aos discentes de aplicarem todo conhecimento visto nas aulas a um determinado espaço geográfico, a partir das diversas realidades é a chave para uma educação que de fato possa ser promissora na transformação das vidas de quem estuda e do público alvo que se constitui no campo de pesquisa, ambas experiências vão tecendo novos saberes, valorizando antigos e construindo caminhos de uma educação para melhoria da qualidade de vida dos atores envolvidos nesse rico processo.

Os resultados dessa experiência mostram que a luta dos movimentos sociais por uma educação do campo e para o campo estão no rumo certo, há muitos desafios a percorrer, mas há muitas conquistas alcançadas. Essas práticas pedagógicas precisam continuar sendo incentivadas e apoiadas pelo poder público, como forma de contribuir para fechar a grande lacuna existente no sistema educacional do nosso país desde o processo de colonização do Brasil.

Ao longo desse trabalho teremos oportunidade de visualizar como o curso de especialização tem contribuído para o alcance de resultados

positivos para os educandos e educandas bem como para o assentamento escolhido pelo grupo para aplicar os conhecimentos adquiridos.

UM BREVE CONTEXTO E HISTÓRIA DO ESPAÇO DA VIVÊNCIA

De acordo com a cartilha da Nova Delimitação do Semiárido do Ministério da Integração, o semiárido não é caracterizado apenas pela falta de chuvas, mas pela irregularidade e pela evapotranspiração. Sendo assim, na atualização do mapa geográfico do semiárido tomou por base três critérios, são estes: precipitação pluviométrica média anual inferior a 800mm; índice de aridez de até 0,5 calculado pelo balanço hídrico que relaciona as precipitações e a evapotranspiração potencial entre o período de 1960 e 1990, e; risco de seca maior que 60% tomando-se por base o período de 1970 e 1990. Desta forma, desde 2005 o ministério classificou na região semiárida um total de 1.133 municípios, dentre eles o município de Barra de São Miguel – PB.

O semiárido brasileiro é caracterizado pela má distribuição das chuvas, associadas às elevadas temperaturas, baixa umidade relativa do ar, solos rasos e eventualmente ventos fortes, cujos efeitos sobre os ecossistemas são intensificados pelo manejo inadequado do solo e da água. Em geral, os sistemas de produção praticados na região, quer pela agricultura tradicional, quer pela moderna, não apresentam sustentabilidade (retorno às gerações atuais, sem o comprometimento das gerações futuras).

As tecnologias adotadas são geralmente agressivas ao meio ambiente, resultando na redução drástica da biodiversidade, tanto nas áreas de cultivo, como nas áreas de pastagens, na exposição do solo à erosão, na sedimentação das fontes e mananciais e no quase completo desaparecimento da fauna pela destruição de seus habitats.

No caso dos sistemas agrícolas tradicionais, predominantes em toda a região, desmatamentos e queimadas repetidos ao longo de quase quatro séculos induziram intensa degradação ambiental, contribuindo com os processos de desertificação patentes em extensas áreas nordestinos. Os rendimentos da produção agrícola e pecuária têm índices muito

aquém dos necessários à geração de uma renda, que garanta a qualidade de vida das populações nordestinas, intensificando o êxodo rural.

Em meados do século XVIII o algodão passa a ser cultivado ocorrendo então o binômio gado-algodão. Esta forma de exploração influenciou a organização fundiária do espaço, as propriedades com estas culturas são sempre muito grande, explicando a presença do latifúndio tão latente nesta região.

A política de assentamentos no Brasil através do Programa Nacional da Reforma Agrária apresenta fragilidades em diversos aspectos, conforme aponta Mattei (2012): atende as áreas de maiores conflitos; a política agrícola não favorece efetivamente aos camponeses assentados; os assentamentos são criados em áreas desfavoráveis, e mecanismos de compra que favorecem a movimentos especulativos. Em muitas situações falta assistência técnica ou ocorre de forma inadequada, e após acessarem a terra as famílias arrefecem as ações coletivas, o processo organizativo perde forças, pois poucos se reúnem ou se reúnem em menor número. Então, cada família passa a se preocupar com questões individuais, deixando de ampliar suas conquistas e acessarem outros direitos. Todas essas questões carecem de análises e aprofundamentos.

O caso aqui descrito não é tão diferente dos relatados por Mattei (2012). A Fazenda Campo de Almas foi desapropriada em 2006 para fins de reforma agrária. Nesta estão 23 famílias assentadas e seus lotes medem aproximadamente 39 hectares cada.

O Projeto de Assentamento Novo Campo está localizada no Município de Barra de São Miguel – PB, que dista 27 km da sede deste município, e a 6 km da sede do município de Riacho de Santo Antonio – PB, na microrregião do Cariri, que por sua vez está localizada na mesorregião da Borborema. Esta microrregião, assim como uma grande parte do semiárido, foi colonizada com vistas a promover a ampliação das atividades pecuárias.

A antiga fazenda Campo de Almas, hoje Assentamento Novo Campo, pertenceu ao senhor José Nazareno de Moraes até março de 1973, quando vendeu para o senhor José Augusto Farias, mantendo a posse dela por um período de 18 anos. Em 1991, a fazenda foi vendida

ao senhor Joaquim Guerra que construiu grande parte da estrutura existente até os dias atuais. Não havendo o progresso almejado, em 1993 esta propriedade foi vendida ao senhor Agrimar Leite, último proprietário e latifundiário da região, dono de mais cinco propriedades, algumas ainda hoje em processo de desapropriação e, conforme relatos de algumas famílias assentadas, e de antigos moradores das propriedades, todas elas foram compradas com recursos da antiga SUDENE e registradas como empresas.

Aqui relata-se o Tempo Comunidade em um Projeto de Assentamento do Programa Nacional de Reforma Agrária no semiárido paraibano, o qual traz consigo um histórico semelhante ao descrito na história do semiárido. De acordo com Lima (2008), quando trata da “Organização Socioeconômica e o Papel do Estado na Configuração Territorial do Sertão Nordeste”, afirma que o sertão possui, no mínimo, três espaços rurais distintos, são estes: área de agricultura moderna; as várzeas irrigáveis dos Rios São Francisco, Paranaíba, Jaguaribe e Apodi; Áreas de sequeiro, espaço que compreende o restante da região, encontram-se os produtores de milho, feijão, abóbora, suporte forrageiro e criação de gado. Ainda conforme Lima (2008), são estas últimas áreas que em sua maior parte são destinadas para fins de reforma agrária, com condições bastante limitadas, para garantir a soberania alimentar.

O Projeto de Assentamento Novo Campo já foi uma fazenda com grande extensão de terra criada para plantar algodão e criar gado bovino, que recebeu financiamento via SUDENE para ampliar suas estruturas, mas que não conseguiu ter sustentabilidade e veio a falência. Tudo isso localizado numa região onde as características de semiaridez são bastante marcantes.

RELATANDO EXPERIÊNCIAS: CHEGANDO AO PROJETO DE ASSENTAMENTO NOVO CAMPO

É necessário compreender as razões consideradas para a escolha do Projeto de Assentamento Novo Campo. De forma geral as

educandas e educando deste grupo de intervenção têm uma ligação bem forte com o assentamento e com a região do Cariri, pois alguns deles já são de municípios vizinhos e conhecem bastante a região e suas características.

Foi considerado também o fato de que três educandas deste grupo já tinham uma relação anterior com o assentamento por conta do trabalho com a Assistência Técnica Social e Ambiental do INCRA, já tendo desenvolvido alguns trabalhos junto aos agricultores e agricultoras deste assentamento. O grupo viu esse aspecto como importante, pois era uma oportunidade de aprofundar o trabalho já iniciado no passado recente.

Outro fator considerado nesta escolha diz respeito ao fato deste grupo de educandos terem uma relação anterior com a CPT da Diocese de Campina Grande que acompanha o assentamento desde o início da luta, assim pensou-se em ter maior acesso a várias informações sobre o assentamento bem como um acompanhamento mais próximo ao trabalho que se propôs desenvolver.

Também foi considerado o fato deste assentamento contar com campo de multiplicação de palma resistente implantado pelo INSA e em parceria com os serviços de ATES local, assim como áreas de agro-florestas que conta com o acompanhamento e orientação de pesquisadores bolsista do referido Instituto.

Metodologia: construção coletiva

O primeiro tempo comunidade do curso trata da interação das educandas e educando com o grupo o qual optaram fazer sua pesquisa de campo, ou seja, junto às famílias assentadas pelo Programa Nacional de Reforma Agrária no Projeto de Assentamento Novo Campo, realizada nos meses de agosto a outubro de 2013.

A equipe de intervenção, em comum acordo, definiu por utilizar como metodologia a Revisão de Experiências com Vistas ao Futuro (REI-F), considerando o que se propõe, já que “é uma trilha para estudar uma parte recente da história a partir dos setores que viveram essa experiência, buscando desenvolver conhecimento e linhas de ação

focadas em alcançar um futuro aceitável para todos que já começou a ser delineados por eles” (ULLOA, 2013).

Antes mesmo de chegar diretamente o grupo de estudos promoveu um momento de diálogo com a equipe de serviços de ATES, representante da Coordenação Política Pedagógica do curso e CPT da Diocese de Campina Grande. Nesta ocasião, a equipe definiu quais os procedimentos, tarefas e logística a ser realizada no primeiro encontro com as famílias.

O primeiro encontro com as famílias no Projeto de Assentamento Novo Campo seguiu a dinâmica abordada no curso iniciando com o momento da mística e apresentação dos participantes, quando a equipe expôs os motivos pelos quais escolheram este assentamento. Seguiu então o diálogo e, estabelecidos os acordos, a proposta do estudo foi imediatamente aceita por todos e todas presentes. Após o aceite, os participantes foram agrupados em três Setores com Interesses em Jogo – SIJOS, compostos por homens, mulheres e crianças. Então, com frases e desenhos cada participante expressou seus sonhos individualmente, então os sonhos foram compartilhados, e construído a partir destes um sonho comum por SIJO, estes por sua vez foi compartilhado com todos os presentes.

Após o primeiro encontro o grupo se reuniu com o objetivo de avaliar as informações e experiências vivenciadas no primeiro encontro, assim como o planejamento da próxima atividade com as famílias. Quando organizou as informações construídas com as famílias durante a primeira visita, para então dialogarem juntos com as mesmas sobre o conjunto dos sonhos de todos os SIJOS.

O grupo de estudos cuidou em manter sempre essa dinâmica alternando momentos com a comunidade e momentos de diálogo entre o grupo e com os parceiros. Sempre utilizando a metodologia do REI-F reconstruiu junto com as famílias a história deste assentamento voltando a atenção para as conquistas já alcançadas e os sonhos que ainda pretendem realizar.

A trilha conforme o REI-F inclui oito voltas representadas por uma espiral iniciada por: negociação; sonho do futuro; re-construção

da história; imersão por etapa; contração do cérebro; perguntatório; respondatório e o fechar abrindo. Destas voltas, a equipe realizou, nesta primeira etapa do Tempo Comunidade, apenas três voltas, ou seja a negociação, o sonho do futuro e a reconstrução da história.

As experiências e intervenções com a comunidade

Buscou-se desde a primeira etapa do Tempo Comunidade, por meio da metodologia do REI-F, identificar as necessidades e potencialidades das famílias e do local, partindo da construção coletiva e incentivando a participação das famílias. Ou seja, propunha-se construir uma proposta de fortalecimento da autonomia das famílias como atores dessa construção.

Temos que ressaltar que o primeiro e fundamental passo desse processo foi iniciado com a conquista da terra, o benefício através do Programa Nacional de Reforma Agrária significou um “reparo” à vida dessas famílias, sem esse elemento é muito difícil pensar novas possibilidades. O acesso a terra significa uma oportunidade de redefinir a produção e a organização social das famílias.

As famílias contam que “o acesso à terra foi um momento muito marcante, pois antes não tínhamos nem um pedaço de chão e hoje somos ricos com a terra que temos e os frutos que dela tiramos, garantido sobrevivência e a segurança alimentar para as nossas famílias”. Nesse sentido, entendemos que o acesso à terra, as políticas públicas, a organização comunitária se fazem necessárias para que seja possível a permanência das famílias no campo, em busca da convivência com o semiárido.

Foi com esta preocupação que o grupo de estudos procurou intervir, além de construir novas propostas com as famílias, buscou dialogar com parceiros, ou seja, com as demais instituições/entidades/grupos que atuam no assentamento e na região, a exemplo das equipes de ATES, do INCRA, INSA, CASACO, PROCASE e CPT.

As questões de gênero: um desafio a superar

As questões de gênero são uma construção social histórica e, no caso do semiárido, fortalecidas pela forma de ocupação que reforçou o

patriarcado. Da mesma forma, na sociedade moderna, elas são fortalecidas pelo sistema capitalista. A presente cultura invisibiliza o trabalho da mulher, não considerando o trabalho produtivo e reprodutivo.

As mulheres têm um papel muito importante no desenvolvimento das atividades na agricultura: exemplos disso são as atividades ao redor de casa. Ao cuidar dos seus animais de pequeno porte, hortas e cuidar da boa alimentação, estão provendo melhor qualidade de vida para toda a família.

Mas ainda hoje existem barreiras que impedem seus sonhos, pois as desigualdades nas relações de gênero são muito presentes. As mulheres são vítimas cotidianamente de diferentes formas de violência, tais como, discriminação no ambiente doméstico, pelos próprios parceiros, pela comunidade local e pela sociedade de uma forma geral.

Na perspectiva de uma formação emancipadora avaliou-se que as mulheres do assentamento Novo Campo necessitam de um espaço onde possam colaborar com processo de formação que as estimule a uma reflexão sobre o seu papel e do seu lugar como sujeito ativo na construção da organização social. Nesse sentido, as formações com o grupo de mulheres tiveram esse papel de estimular a auto estima e valorização das suas potencialidades expressas tanto na vida familiar como na vivência social, segundo a agricultora Dona Nega, os momentos de formação foram de extrema importância para a vida das mulheres “Aqui nós nos sentimos mais felizes porque nós falamos de nós e para nós e estamos aqui só por nós mesmas”.

Fundo Rotativo Solidário: uma construção coletiva que contribui para autonomia das famílias

No diálogo com as famílias do projeto de assentamento Novo Campo, muitas expectativas e sonhos foram identificados, principalmente em relação à infraestrutura. Sendo assim, várias ações do grupo se voltaram a colaborar com este processo. A discussão sobre o Fundo Rotativo Solidário surgiu a partir da necessidade de melhorar a infraestrutura de cercas, principalmente para contenção dos animais.

Além do processo formativo que ocorreu por ocasião do acompanhamento das assembleias da associação, o grupo conseguiu mobilizar alguns parceiros para fortalecer esta ação, tais como: CASACO, INCRA, ATES, o grupo de educandos e o CNPQ. Também foi discutido e construído coletivamente o Regimento Interno do Fundo Rotativo Solidário, assim como foram mobilizados recursos iniciais para os primeiros beneficiários.

Nesta ação foram entregues 8 (oito) rodas de arame farpado beneficiando 4 famílias, atualmente já de forma autônoma beneficiaram mais 2 famílias. Nesta mesma perspectiva o grupo de mulheres já demonstrou interesse na formação de um fundo rotativo solidário de galinha de capoeira, este especificamente para o grupo de mulheres. Esse primeiro apoio já foi multiplicado de forma autônoma pela própria comunidade, que devolve mensalmente uma quantia em dinheiro. Desta forma já adquiriram mais 6 rodas de arame farpado, utilizando-as para a melhoria das cercas.

As plantas medicinais do Semiárido: Olhando o conhecimento popular sobre as plantas do Assentamento Novo Campo

A região do Semiárido Brasileiro (SAB) apresenta bioma característico, costumes e cultura voltada para criação de animais como atividade econômica ou animais de companhia, devido à forte relação homem animal nessa região, além de cultivar espécies vegetais e manter a cultura de utilização de plantas com propriedade medicinal. As plantas nativas constituem importante patrimônio cultural e econômico para as populações locais. O melhor conhecimento dessas plantas, sobretudo pelos jovens, cria um elo entre as gerações, valorizando-se assim as raízes culturais e assegurando a continuidade do saber local. Além disso, o conhecimento leva à apreciação, e então ao uso racional, que, por sua vez, reduzirá a crescente ameaça à biodiversidade (NASCIMENTO e OLIVEIRA, 2005).

As plantas medicinais consistem em alternativas econômicas e com eficácia comparação a medicamentos sintéticos, devendo ser mais ativo, considerando o conhecimento popular.

No assentamento Novo Campo observou-se alguma diversidade e uso das plantas medicinais. No entanto realizou-se o mapeamento delas e da maneira como são utilizadas nas patologias animais e tratamento humano. As informações coletadas sobre o uso das plantas medicinais se deu através de métodos participativos usando uma ferramenta chamada “mapas mentais”. Como resultado, obteve-se o mapeamento das plantas medicinais e sua forma de uso e manejos das famílias do assentamento em patologia de animais e tratamentos humano.

A construção de mapas ou cognitivos são imagens espaciais que as pessoas têm de lugares conhecidos, direta ou indiretamente (ARCHELA *et al.*, 2004). Ela pode contribuir para verificar como o lugar é compreendido e vivido por determinado grupo social.

Fomos dialogando com as famílias de modo a obter as informações acerca da transmissão oral e da coleta de partes das plantas, como: folhas, sementes e cascas. Com essas matérias construíram desenhos através chaves obtendo informações a respeito das plantas, as formas de usos, partes utilizadas e indicação na patologia animal e tratamentos humanos pela comunidade. Durante esta fase, os participantes falaram das doenças que eram recorrentes e como eram tratadas por meio do uso das plantas medicinais. Todos partilharam seus conhecimentos em tempo real e mostraram a diversidade que existe na comunidade.

Foram citadas, pelos populares, 31 espécies vegetais, onde 15 eram utilizadas no tratamento de patologias animais e 26 utilizadas para tratamentos humanos variando das diversas plantas como Babosa (*Aloe vera* L.), Bonome, (*Maytenus rígida*), ameixa (*Ximenia* sp.), aroeira (*Myracrodruon urundeuva*), quixabeira (*Sideroxylon obtusifolium*), embiratanha (*Pseudobombax marginatum*), pião manso (*Jatropha curcas* L), erva cidreira (*Lippia alba*), melão são caetano (*Mormodica charantia*), feijão de boi (*Crotalaria incana* L.), batata de pulga (*Operculina macrocarpa*), casca da bananeira (*Musa paradisiaca* L), mastruz (*Chenopodium ambrosioides*), cumaru (*Dipteryx odorata*), favela *Cnidoscylus phyllacanthus* (Muell. Arg.) Pax et K. Hoffm., marmeleiro (*Croton sonderianus*), hortelã da folha grossa (*Plec-*

tranthus amboinicus), hortelã miúda (*Mentha villosa* L.), capim santo (*Cymbopogon citratus* (D.C.) Stapf.), entre outras.

Considerando os dados levantados constatou-se que a população de Novo Campo – PB tem acesso e conhecimento a uma ampla variedade de plantas medicinais responsáveis por suprir diferentes enfermidades, estas por sua vez apresentam grande importância no cotidiano das famílias.

Políticas públicas de convivência com o semiáridoz: O P1+2 no assentamento Novo Campo

O Cariri paraibano é uma área marcada por uma forte semiaridez e escassez de água, que se encontram aliadas á ineficiência de políticas públicas, as quais se mantiveram historicamente afastadas de ações e projetos que fossem capazes de inserir um plano concreto de convivência para as áreas ciclicamente afetadas pela estiagem e pelas perversões oriundas de uma injusta distribuição da renda, da terra e de forte atuação política das oligarquias locais. A deficiência hídrica, resultado de uma baixa e irregular precipitação anual associado a uma elevada taxa de evapotranspiração, e solos pobres em matéria orgânica, impõem limites aos sistemas produtivas da região. A ocorrência de regiões semiáridas não é uma particularidade brasileira, estas regiões caracterizam-se pela aridez do clima, precipitações irregulares no tempo e no espaço, temperaturas elevadas e presença de solos pobres em matéria orgânica. (SILVA, 2006).

Neste contexto, o grupo de estudos também se ocupou em acompanhar a utilização das Tecnologias Sociais Hídricas, implantadas pelo Programa P1+2⁴, na perspectiva de perceber como essa política pública tem contribuído para a melhoria da qualidade de vida dos beneficiários do Assentamento Novo Campo.

4 P1+2 Programa de Formação e Mobilização Social para a Convivência com o Semiárido: uma terra e duas águas

Corroborando com o exposto, torna-se interessante entender como a implantação das Tecnologias Sociais Hídricas está contribuindo para a melhoria da qualidade de vida nas regiões semiáridas e possibilitando a permanência das famílias na região, com particular olhar para um assentamento de Reforma Agrária, onde a conquista da terra geralmente vem associada a um passivo ambiental. É imperativo perceber como as tecnologias sociais podem contribuir também para a diminuição e resoluções dos conflitos por água nestes locais.

A construção de barreiros, açudes e barragens de grande porte foi uma saída encontrada e bastante difundida, financiada e até estimulada como uma política de governo na perspectiva do combate à seca. Atualmente há uma latente preocupação por implantar tecnologias sustentáveis. É nesse contexto que surgiu o conceito de tecnologias sociais. Elas são voltadas para os problemas básicos do povo, manejáveis, facilmente replicáveis e controláveis pelas populações.

De acordo com Malvezzi (2007), as chamadas “tecnologias sociais” definidas como produtos, técnicas ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas em interação com a comunidade, devem representar efetivas soluções de transformação social. Em seu conjunto, as tecnologias sociais representam práticas populares adotadas pela população sertaneja no decorrer de sua batalha pela sobrevivência no Semiárido.

Para entender o P1+2 e sua proposta, faz-se necessário entender de onde surge. As organizações da sociedade civil do Semiárido dialogaram e debateram sobre ações e políticas públicas que possibilitassem a convivência com o Semiárido. Esse processo culminou em 1999, com a institucionalização das organizações que trabalhavam pelo desenvolvimento do Semiárido brasileiro, com a criação da rede Articulação do Semiárido no Brasil (ASA Brasil). A ASA é uma rede que defende, articula, propaga e põe em prática, inclusive através de políticas públicas, o projeto político da convivência com o Semiárido. Essa rede conecta pessoas organizadas em entidades que atuam em todo o Semiárido defendendo os direitos dos povos e comunidades da região. As ações da ASA estão pautadas, principalmente, na cultura do estoque de água, alimentos, sementes, animais e todos os elementos necessários à vida na região.

Partindo desses projetos, a ASA cria o Programa Um Milhão de Cisternas – P1MC, viabilizando a construção de cisternas domiciliares para a captação e armazenamento de água da chuva. O P1MC teve como objetivo geral contribuir, através de um processo educativo, para a transformação social, visando à preservação, ao acesso, ao gerenciamento e à valorização da água como um direito essencial da vida e da cidadania, ampliando a compreensão e a prática da convivência sustentável e solidária com o ecossistema do semiárido. O Programa Uma Terra e Duas Águas (P1+2) foi concebido para fortalecer os efeitos e dar sequência ao Programa de Formação e Mobilização Social para a Convivência com o Semiárido: Um Milhão de Cisternas Rurais (P1MC) e está voltado a dinamizar processos de desenvolvimento rural na região.

As famílias que recebem as tecnologias implementadas pelo programa participam necessariamente de três momentos de capacitação e trocas de experiências. O primeiro deles é o curso Gestão da Água para Produção de Alimentos (GAPA), que aborda questões relacionadas aos processos produtivos envolvendo princípios agroecológicos e manejos sustentáveis da água armazenada. Outro é o Sistema Simplificado de Água para Produção (Sisma). Num terceiro momento, o programa promove intercâmbios que dão acesso a instrumentos metodológicos que enriquecem o processo de formação e capacitação. Baianos acolhendo mineiros, mineiros visitando pernambucanos e assim por diante. Dessa forma, compartilham aprendizagens sobre suas estratégias de produção, manejo e estocagem de recursos (água, sementes, forragens, alimentos etc.), condição indispensável para uma agricultura em convivência com o Semiárido. Acompanhou-se todo esse processo durante os Tempos Comunidades.

Nesse contexto, Malvezzi (2007) afirma que o P1+2 apresenta uma reforma hídrica, nos termos em que trata o processo:

democratiza o acesso á água no semiárido, por meio da estocagem de água da chuva para o abastecimento das famílias, produção e estocagem de alimento nos períodos de estiagem. A região semiárida tem horizonte de um

novo projeto de desenvolvimento, orientada pela perspectiva do direito coletivo das populações à água de qualidade e estocagem, por meio de estruturas replicáveis, custo baixo e próximo de suas residências .

Desde 2004, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS vem apoiando iniciativas voltadas à promoção do acesso à água pela população rural de baixa renda residente no semiárido brasileiro e tem sido importante parceiro na ampliação destes programas.

Em todos os lugares das regiões semiáridas muitas pessoas sofrem com a irregularidade das chuvas, peculiar ao clima, pois um problema constante desta região é a falta de infraestrutura para armazenamento hídrico. Nesse assentamento a situação não difere do restante da região, pois não dispõe de reservatório suficiente para o abastecimento das famílias e para criação. As casas dispõem de cisternas com capacidade para 16.000 litros para a família beber e cozinhar. Conforme informações do SIGMA, o abastecimento de 82,355% das famílias é feito por carro pipas. Esse dado permite entender que as famílias utilizam água da cisterna para outras atividades e não apenas para beber e cozinhar.

Os processos que são gerados no assentamento Novo Campo, na cidade de Barra de São Miguel-PB, a partir da formação e da mobilização das famílias para convivência com o semiárido por meio do P1+2 e a sua utilização, têm permitido mudanças e dado contribuições para a melhoria da qualidade de vida, relacionando os possíveis benefícios econômicos e produtivos realizados pelas famílias. O projeto P1+2, “Uma terra e duas águas”, além de melhorar a forma de captação de água, também aprimora seu armazenamento e uso sustentável.

Educação do campo e contextualizada – a Escola Municipal José Nazareno de Moraes

A educação contextualizada e para convivência com o semiárido vem abrindo leques de novas possibilidades a serem estudadas, a cada nova abordagem que é feita pelos pesquisadores, estudiosos, bem como pela ação dos movimentos sociais sente-se a necessidade de mais

aprofundamento no tema, já que por muitos anos desde a nossa colonização, o Semiárido foi visto como lugar feio, seco e pobre sendo visto apenas os aspectos negativos por conta da sua aridez. É colocado, também, como lugar inferior à outras regiões, assim como o campo é colocado em relação ao espaço urbano.

A convivência com o semiárido como expressão e prática contrária ao discurso de acabar com a seca também vão surgir como grande estímulo para que, cada vez mais se paute uma educação, onde a realidade do campo, e no caso mais particular no Nordeste, a região Semiárida fosse cada vez mais valorizada. Uma região com potencial, rica em belezas naturais, onde as pessoas vão aprendendo a conviver com o fator climático da seca, vão surgindo assim novas formas de olhar para o semiárido, o desenvolvimento de novas alternativas que se adaptem ao clima.

Entendemos que a necessidade de trabalhar a educação do campo na perspectiva da convivência com o semiárido, é fundamental para que as crianças e jovens se identifiquem com a cultura e valores do campo, trazendo o resgate dos valores ambientais e agroecológicos que cada vez mais estão desaparecendo, tanto dentro das próprias famílias dos assentados quanto a discussão contextualizada com a proposta pedagógica da escola quase não existe. Desta maneira viu-se a necessidade de trabalhar a convivência com o Semiárido de forma pedagógica, fazendo com que os atores sociais da escola pudessem ser sensibilizados para essa causa maior que é uma educação do campo de forma plena.

A reflexão sobre o tema da educação no assentamento já vem sendo discutido em parceria com a Comissão Pastoral da Terra e a Escola do assentamento que já vem trabalhando na comunidade a partir de um projeto cujo lema é “Famílias em Ação pela Educação”. Em 2012, em parceria com o serviço de ATES, foram realizadas várias oficinas, visita as famílias, e uma ecogincana. A partir dessas ações foi-se percebendo que a escola e aquelas crianças precisavam de algo que estimulasse e valorizasse todos aqueles saberes, experiências e conhecimentos presentes no assentamento.

Nesse contexto a ação prática deste grupo desde o início do seu Tempo Comunidade pautou a discussão da educação do campo como

tema a ser pesquisado e no segundo tempo comunidade foi realizada uma oficina com pais, professoras, alunas/os e outras pessoas da comunidade visando a dar continuidade ao processo em curso.

A oficina revelou grandes desafios que é a luta dos pais e professoras para manter a escola aberta e funcionando, visto que a gestão municipal revela sempre que é mais prático levar todos os alunos/as para cidade. Por outro lado, algumas famílias e as professoras se sentem bastante sensibilizadas para resistirem com a escola aberta e entendem que ela é uma conquista da comunidade e é preciso envolver outras famílias nessa luta. Nesse sentido, nossa ação buscou sensibilizar um conjunto maior de famílias para a necessidade de não só manter a escola aberta, mas de lutar por uma educação do campo de forma plena.

PERSPECTIVAS

As sementes

Na região do Cariri Oriental Paraibano, assim como em boa parte da região Nordeste, as áreas agrícolas são caracterizadas pela presença de veranicos e a ocorrência de secas prolongadas por até mais de dois anos. As condições adversas do meio ambiente, associadas ao desenvolvimento de atividades econômicas ainda bastante rudimentares, e a extrema vulnerabilidade do sistema produtivo. Em consequência das modernas tecnologias e da Revolução Verde, houve expressiva erosão genética e o desaparecimento das sementes adaptadas a cada região, limitando assim as opções de cultivo das famílias agricultoras (SANTOS ET AL, 2012).

As sementes crioulas ou da Paixão fazem parte do patrimônio de diversos povos, entre eles agricultores (as), que ao longo do tempo vêm conservando, resgatando, selecionando e valorizando as diversas sementes, sejam estas plantas ou animais, mantém do a agrobiodiversidade adaptadas a cada região (NUÑEZ e MAIA). Com isso, os conhecimentos dos agricultores (as) sobre a seleção, tratamento e armazenagem de sementes têm-se simultaneamente perdido neste

processo de adaptação a genótipos advindos de programas de melhoramento genético convencional.

Nesse sentido, o propósito de trabalhar com as famílias agricultoras sobre a formação de um banco de sementes comunitário foi mais uma colaboração, na qual se procurou de identificar e mapear as experiências dos guardiões e guardiãs, e buscar resgatar e armazenar as variedades de sementes, para que estas diversidades não se perdessem, e para que as famílias tivessem autonomia de produzirem alimentos sem depender de sementes que não se conhece a procedência ou qualidade.

Discussão sobre a reativação da feira da reforma agrária no assentamento Novo Campo

Ao longo dos tempos, os povos do Semiárido foram aprimorando as suas capacidades e potencialidade para conviver melhor no seu lugar buscando alternativas estratégicas de sobrevivência a partir das suas mais diversas realidades. No assentamento Novo Campo não é diferente, a antiga Fazenda Almas dispõe de uma estrutura muito eficiente, com galpões e currais.

Há algum tempo a comunidade, juntamente com as entidades de assessoria, vem refletindo sobre como melhor aproveitar essa estrutura e surgiu a ideia de uma feira de animais tendo em vista também o potencial pecuário das famílias assentadas. A feira que já foi realizada durante um breve período em 2012, mas não conseguiu prosseguir por conta de entraves junto a legislação veterinária. No entanto, ficou como algo “adormecido”, ou seja, o desejo de retomar a comercialização através da feira persistiu em algumas famílias. Já foram feitas duas rodas de conversas durante a assembleia e encaminhadas muitas questões que exige das famílias e das organizações de assessoria comprometimento com seus respectivos papéis.

O processo de formação em gestão e organização da produção, ainda precisa ser mais trabalhado. A feira conforme demonstrado pelas famílias se torna viável como alternativa de comercialização com potencial para gerar renda. Outra discussão é a infraestrutura da feira, é preciso reformar alguns currais, fazendo divisão entre eles, para a aco-

modação dos animais, inclusive das aves que as mulheres insistem em dizer que querem comercializar, embora alguns homens não entendam essa como uma atividade relevante.

CONSTRUÇÃO COLETIVA DE RESULTADOS

O incentivo e o apoio através de formação e construção do Fundo Rotativo Solidário para construção de cercas foi uma atividade que contou com empenho do grupo de estudos e apoio dos parceiros. Também acompanhou todas as reuniões de assembleia da associação e suas discussões mensais. Promoveu oficinas sobre Gestão Coletiva, Fundo Rotativo Solidário, Gênero, discussão sobre o e Estatuto Social da Associação, discussão sobre a reabertura feira de animais assentamento, acompanhou a implantação do P1+2. Durante o Tempo Comunidade a equipe assessorou as famílias do assentamento na construção do Plano de Gestão Coletiva do Projeto de Ovinocaprinocultura encaminhado ao PROCASE .

No que diz respeito à organização social e produtiva do grupo da feira para reabertura da feira, avaliamos que o grupo ainda precisa amadurecer mais, porém eles se propõem a desenvolverem mutirões e outras práticas coletivas para resolverem as questões apontadas como essenciais para dar início à feira.

O grupo de estudos manteve o acompanhamento ao grupo de mulheres do Projeto de Assentamento Novo Campo até a finalização do curso e planejou animar um Fundo Rotativo Solidário visando a atender especificamente as necessidades das mulheres, manifestou o interesse em aprimorar o debate a cerca das necessidades delas e em conhecer outros grupos para trocarem experiências, ou seja construir um espaço das mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAS

Essas ações planejadas e executadas através deste grupo procuraram superar as formas de discussão de projetos anteriores, pois entende as famílias como atores e construtores desse processo e não

apenas meros receptores passivos de benefícios, muito embora este seja um forte desafio. Todo o processo vem sendo norteado por uma pedagogia que colabora na construção da autonomia. Durante séculos, os povos do Semiárido foram explorados, destratados, oprimidos, então se tornar um ativo construtor de projetos, projetos estes que são alternativos ao que lhes fora imposto em toda sua história. Não é uma tarefa simples e demanda processos de formação continuada, no entanto o grupo de estudos procurou nesta intervenção direcionar olhares para construção de propostas coletivas.

A experiência do curso de especialização em formato de Residência Agrária e regime de alternância, embasada nos princípios da educação contextualizada, possibilitou um aprendizado interativo entre os sujeitos educandos e os sujeitos da comunidade. Além disso, promoveu a troca de saberes e a construção coletiva de processos de formação de comprometimento com a comunidade e com a convivência com o Semiárido. Vivenciar esse processo educativo fortaleceu o compromisso mútuo entre os sujeitos envolvidos e o seu contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARCHELA, R.S.; Gratão, L.H.B.e Trostdorf, M.A.S. 2004. O lugar dos mapas mentais na representação do lugar. **Geografia 13** (1): 127-141.

ARAÚJO FILHO, João Ambrósio de. **Manejo pastoril sustentável da caatinga / João Ambrósio de Araújo Filho.** – Recife, PE: Projeto Dom Helder Camara, 2013.

ASA - **Articulação do Semi-Árido Nordeste**, Programa de Formação e Mobilização Social para Convivência com o Semi-Árido, 2013.

BARBOSA, I. A. V. **A Governamentalidade e o Desenvolvimento Internacional: Um Estudo de Caso do Acordo do Nordeste de 1962.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Relações Internacionais do Instituto de Relações Internacionais da PUC-Rio. Rio de Janeiro.

BRASIL. **Ministério da Integração Nacional**. Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional. Nova delimitação do Semiárido Brasileiro. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2015.

CARVALHO, HORÁCIO MARTINS DE. **A contra reforma agrária e o aumento das desigualdades sociais no campo**. Curitiba, 2014.

ESTATUTO SOCIAL DA ASSOCIAÇÃO DO ASSENTAMENTO NOVO CAMPO. Barra de São Miguel, 2007.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

MALAGODI, EDGAR; ARAÚJO, PRISCILLA DE LIMA. **A Organização da Produção e os Desafios do Desenvolvimento Rural nas Áreas de Assentamento de Reforma Agrária**, II Seminário Internacional sobre o Desenvolvimento Regional, UNISC, Santa Cruz do Sul, RS 2004.

MALAGODI, EDGAR; MENEZES, MARILDA; SILVA, FLÁVIA MARIA. **Questão da Sustentabilidade nos Assentamentos de Reforma Agrária**, II Seminário Internacional sobre o Desenvolvimento Regional, UNISC, Santa Cruz do Sul, RS 2004.

MALVEZZI, Roberto. **Os biomas brasileiros. Semiárido – uma visão holística**. Brasília: CONFEA, 2007.

MATTEI, LAURO FRANCISCO. **A reforma agrária brasileira: evolução do número de famílias assentadas no período pós-redemocratização do país**. Estudos Sociais e Agricultura, Rio de Janeiro, RJ, Vol. 20, nº 1, 2012. 301-325.

MOREIRA, EMÍLIA; TARGINO, IVAN,E; NETO, GENARO LENO. **Organização interna dos Assentamentos Rurais na Paraíba: caminhos e armadilhas das formas associativas**. UFPB, (2000)

NASCIMENTO, M. S. B. & OLIVEIRA, M. E. Diversidade e uso das plantas nativas. EMBRAPA, 20

NUÑEZ. P.B.P.; MAIA. A.L.; **Sementes crioulas: um banco de biodiversidade**. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/2106376/1508011982/name/historia+de+um+banco+de+sementes.pdf>> Acesso em 15 jul. 2013.

SANTOS, A. S; CURADO, F.F; SILVA, E. D; PETERSEN, P. F; LONDRES, F. **Pesquisa e Política de Sementes no Semiárido Paraibano**. Documentos ISSN 1517-1329; 179; 60 p, Embrapa Tabuleiros e Costeiros, 2012.

SILVA, Roberto Marinho da. **Entre o Combate à Seca e a Convivência com o Semiárido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento**. 2006. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável, área de concentração em Política e Gestão Ambiental) – Universidade de Brasília, 2006. 298 f. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/2309>. Acesso em 12 nov. 2017.

A IMPLANTAÇÃO DE UM SISTEMA AGROFLORESTAL NO IALA AMAZÔNICO

Amintas Lopes da Silva Junior¹

Alexandre Junior da Silva²

Daniella Alves da Silva³

Denise da Silva Graça⁴

Emilio Romanini Netto⁵

Maria de Jesus Nonato Farias⁶

Meirian da Silva Lima⁷

Na última década, a Via Campesina definiu como uma de suas linhas políticas o incentivo à formação voltada para a adoção de uma nova matriz produtiva, tecnológica e filosófica que tem se consubstanciado no estímulo à implantação de experiências agroecológicas

1 Bacharel em Ciências Biológicas e Mestre em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável, professor da Faculdade de Educação do Campo, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. amintas@unifesspa.edu.br

2 Bacharel em Agronomia, Especialista em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia. xandy.jr.ro@gmail.com

3 Bacharel em Agroecologia, Especialista em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia. daniellachoc@yahoo.com.br

4 Bacharel em Engenharia Florestal, Especialista em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia. denise.florestal@gmail.com

5 Bacharel em Agronomia, Especialista em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia. emilioromanini@hotmail.com

6 Pedagoga, Especialista em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia. geanprof2013@yahoo.com.br

7 Pedagoga, Especialista em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia. merianlima@hotmail.com

nos territórios em que as organizações que a constituem atuam. Caracterizados por contextos específicos, estes territórios abrigam uma diversidade de pertenças étnicas, de hábitos e costumes, de regras consuetudinárias, de ambientes e ecossistemas e de experiências camponesas que resistem aos processos de expropriação capitalista, seja a partir da emergência de novas estruturas organizativas, pela produção energeticamente eficiente de alimentos, fibras e combustível ou pela construção de habitações com materiais disponíveis localmente.

Essa grande diversidade de experiências inerente ao campesinato, sua histórica predisposição para a inovação, além da necessidade cada vez mais premente de alternativas ao modelo produtivo altamente deletério e homogeneizador do agronegócio implicam em inúmeras e distintas demandas formativas. No âmbito da Via Campesina, o processo de formulação de estratégias que viessem a contemplar essas demandas resultou na proposição e conseguinte criação de institutos e escolas de agroecologia na América Latina. Uma vez criados, eles se constituem em espaços voltados ao intercâmbio entre as várias experiências e à formação prática e teórica dos camponeses.

Até o momento, as experiências nesse âmbito incluem a Escola Latino Americana de Agroecologia no Paraná, criada em 2005; o Instituto de Agroecologia Latino Americano Paulo Freire na Venezuela, cujo surgimento remonta ao ano de 2006; o Instituto Agroecológico Latino Americano Guaraní no Paraguai, que ganha corpo a partir de 2008; e o Instituto de Agroecologia Latino Americano Amazônico (IA-LA Amazônico), fundado mais recentemente, em 2009. Esses espaços de formação e as organizações com as quais têm firmado parcerias privilegiam em suas ações conjuntas o aprendizado de técnicas agrícolas alicerçadas nos princípios da agroecologia e a construção de conhecimentos a partir do diálogo entre os camponeses protagonistas de experiências concretas em produção e organicidade e atores como técnicos e pesquisadores, que operam nos moldes da ciência formal. Desta forma, a geração e implantação de tecnologias agroecológicas nesses espaços e adjacências se fundamentam em aportes informacionais oriundos de desenvolvimentos científicos mais recentes, mas também e principal-

mente do arcabouço de saberes tradicionais erigido e transmitido entre gerações por meio da experimentação protagonizada pelos sujeitos do campo, diante das condições que vivenciam e no atendimento às necessidades reais com as quais se deparam.

Os processos de formação e educação política e técnica dos sujeitos do campo articulados pela Via Campesina, levados a cabo nos IALAs, buscam amenizar e/ou eliminar os impactos criados pelo modo de produção capitalista que predomina em diversos setores da atividade humana, com destaque para a agricultura e pecuária. Além disso, procuram consolidar práticas de resistência que se contraponham às relações de subordinação impostas pela hegemonia do capital e possibilitem o estabelecimento de relações igualitárias entre os seres humanos e de um convívio mais harmônico com o meio biofísico em que estes estão inseridos.

O IALA Amazônico se propõe a concretizar a proposta até aqui descrita em escala pan-amazônica, articulando camponeses que vivem processos de luta e resistência nos países que possuem territórios cuja paisagem é dominada pelas formações florestais típicas da hileia. Neste sentido, a iniciativa busca contribuir na estruturação de redes constituídas por universidades, pesquisadores, movimentos sociais e camponeses, que se empenhem na realização de processos formativos informais e formais, incluídas aí desde trocas de experiências agrícolas com ênfase em princípios agroecológicos até a oferta de um curso, em parceria com a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)⁸, em nível de especialização, em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia.

O espaço do IALA Amazônico abrange uma área de 25 hectares herdada de uma experiência de produção coletiva denominada “Filhos da Terra”, empreendida por 12 famílias assentadas da reforma agrária no Assentamento Palmares II, no município de Parauapebas, Pará. Du-

8 O curso foi inicialmente ofertado pelo Campus de Marabá da Universidade Federal do Pará, depois tornado campus sede da UNIFESSPA.

rante os oito anos que se seguiram à conquista da terra, essas famílias camponesas do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), uma das organizações integrantes da Via Campesina, conduziram experimentações na área como desdobramento dos primeiros debates acerca da produção agroecológica no seio dos movimentos sociais. Em decorrência, nos dias de hoje, árvores adultas de espécies como ipês, cedros, castanheiras, mognos e jacarandás, entre outras, além de frutíferas perenes de cultivo amplamente disseminado em pomares pelo país afora, enriquecem a paisagem local.

O IALA Amazônico conta atualmente com uma brigada permanente de moradores, cujo nome homenageia o assentado e militante do MST e da agroecologia, brutalmente assassinado em 2012, Mamede Oliveira. A Brigada Mamede é responsável pela manutenção do espaço físico, manejo das unidades produtivas implementadas e experimentação agroecológica perpetrada localmente.

A intervenção no espaço do IALA Amazônico descrita no âmbito do presente trabalho foi proposta em consonância com os princípios da pesquisa-ação e executada em moldes participativos por estudantes do curso mencionado anteriormente, como uma das atividades curriculares componentes do mesmo. Neste sentido, os membros da brigada foram os principais interlocutores destes estudantes ao longo do processo de intervenção. O percurso seguido pelos atores envolvidos nesta experiência é relatado a seguir, desde as discussões teóricas e metodológicas que subsidiaram a construção da proposta, até a execução propriamente dita e, antes disso, a fase de diagnóstico.

OS PASSOS INICIAIS DO PERCURSO FORMATIVO

As/os estudantes do Curso de Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia se dividiram em núcleos de base⁹, cada um responsável por desenvolver um trabalho de

9 Unidade organizacional comum a várias organizações sociais.

intervenção em um determinado espaço, ao longo de três etapas do referido curso. As educandas e educandos reunidas/os no Núcleo de Base Kararaô¹⁰, cujas temáticas de pesquisa estavam mais diretamente relacionadas à produção agroecológica, realizaram a intervenção na área do IALA Amazônico. As intervenções dos outros núcleos de base foram levadas a cabo no Acampamento Frei Henri, do MST, no município de Curionópolis, Pará; e na Escola de Ensino Infantil Despertando o Saber, na vila do mesmo Assentamento Palmares II em que se localiza o IALA Amazônico.

O trabalho do Núcleo de Base Kararaô consistiu em um conjunto de atividades concatenadas que abrangeu: i) o estudo de um referencial teórico referente a temas como pesquisa-ação, agroecologia, permacultura, enfoque sistêmico e extensão rural, de forma a subsidiar os passos posteriores; ii) diagnóstico; iii) proposição participativa de um projeto de intervenção; e iv) execução propriamente dita.

Debates sobre métodos alternativos de pesquisa foram empreendidos em uma das etapas que antecedeu a realização do diagnóstico¹¹, com foco na pesquisa participante e na pesquisa-ação. A literatura concernente, sobretudo Bonilla *et al.* (1999), Demo (1999) e Thiollent (1996), apoiou a construção do itinerário metodológico a ser seguido.

Na etapa seguinte, foi realizada uma viagem a campo desde a sede do IALA Amazônico até a capital, Belém, com o objetivo de fornecer elementos para a compreensão de diferentes processos de expansão do agronegócio, tais como a monocultura de grãos ao longo da Belém-Brasília, entre os municípios de Rondon do Pará e Dom Eliseu, e a dendeicultura, também em regime de monocultivo, na Região Guajarina, nos municípios de Mãe do Rio, Concórdia do Pará e Bujaru. Além disso, as/os estudantes puderam perceber os distintos processos produtivos e formas de organização que caracterizam as experiências campone-

10 Grito de guerra do povo indígena Kayapó.

11 A metodologia desse processo será descrita mais adiante.

sas que persistem nos territórios em disputa, assim como entender a diversidade de estratégias de ocupação, particularmente aquelas mais recentes, típicas da colonização, ao longo das rodovias, e as mais antigas, ao longo dos rios da região.

Para além do reconhecimento da diversidade sociocultural amazônica, a viagem a campo permitiu ainda a observação *in loco* do papel desempenhado por centros de formação e experiências agroecológicas que se materializam em alternativas concretas para a produção de alimentos na estratégia mais ampla de formação do MST. As/os estudantes constataram que as experiências visitadas não se constituem somente em espaços de aplicação de técnicas baseadas em princípios agroecológicos, mas, principalmente, viabilizam a convergência de distintas reflexões, imprescindível a processos de formação mais amplos do que aqueles de caráter exclusivamente tecnológico. Nesse sentido, vale ainda ressaltar a influência da organicidade do MST na facilitação do diálogo entre as experiências visitadas. As observações feitas pelas/os estudantes no transcurso da viagem contribuíram sobremaneira para a compreensão do papel do IALA Amazônico enquanto espaço de formação e para a reflexão sobre a pertinência de potenciais intervenções em seu ambiente físico.

Assim, os camponeses protagonistas de experiências agroecológicas e militantes de organizações da Via Campesina também expuseram suas opiniões acerca do papel a ser desempenhado por um espaço de formação como o IALA Amazônico, por ocasião do “I Encontro de Camponeses Sábios em Agroecologia”, evento realizado na segunda etapa do curso.

No tocante às discussões teóricas, os princípios da agroecologia que nortearam, até certo ponto, a proposição da intervenção, foram abordados a partir de referências de cunho bastante ecológico, como Gliessman (2000), corroborado posteriormente pela permacultura de Mollison e Slay (1998). A permacultura foi discutida principalmente em decorrência do embasamento que confere ao planejamento de sistemas produtivos, por meio do posicionamento relativo dos elementos que os constituem, uma vez que as/os estudantes manifestaram no de-

correr de boa parte do processo a vontade de legar ao espaço do IALA Amazônico alguma estrutura física. Não obstante, a agroecologia não é necessariamente uma caixa de ferramentas ecológicas para ser aplicada pelos agricultores (LEFF, 2002). Dessa forma, a contribuição de Henrique Leff foi mobilizada como contraponto ao que poderia vir a se converter em uma espécie de preponderância do aspecto ecológico diante das condições culturais e comunitárias em que estão imersos os agricultores e, analogamente, os membros da Brigada Mamede.

Concomitantemente, a literatura referente à agroecologia apontava, em alguma medida, para generalizações e/ou escalas de análise muito amplas, enquanto quem toma decisões cotidianas no manejo dos sistemas são os agricultores (REIJNTJES; HAVERKORT; WATERS-BAYER, 1999). Neste sentido, foram empreendidas discussões acerca do funcionamento de um estabelecimento agrícola, compreendido como um sistema, em outro paralelo com o espaço do IALA Amazônico.

Por fim, as reflexões acerca do papel do IALA Amazônico enquanto espaço de formação receberam ainda o aporte da discussão sobre assistência técnica e extensão rural, principalmente pela importância que já foi atribuída a estações experimentais e unidades demonstrativas nesse âmbito. Neste sentido, procurou-se assegurar a construção de um enfoque metodológico de trabalho para a intervenção, fundamentado no planejamento participativo e na construção do conhecimento de forma partilhada (ASSIS, 2004).

DESCRIÇÃO DO DIAGNÓSTICO

Metodologia

O diagnóstico foi realizado no período compreendido entre os dias 9 e 18 de junho de 2014. Para empreendê-lo, as/os estudantes mobilizaram métodos qualitativos, tais como mapa falado, entrevistas semiestruturadas com membros da Brigada Mamede e observação participante. Dados quantitativos foram obtidos por meio da realização do inventário do patrimônio físico e de um inventário preliminar dos

recursos naturais. Além disso, dados levantados no arquivo do IALA Amazônico foram sistematizados.

O esforço de pesquisa foi dividido em três fases, sendo que a primeira envolveu a construção do mapa falado junto à Brigada Mamede, momento em que os membros desta desenharam croquis em cartolinas brancas, com a distribuição dos recursos naturais disponíveis, a divisão da área por distintos usos do solo, além de locais com potencial para a implementação de outras atividades. Em seguida, as entrevistas anteriormente mencionadas foram realizadas e gravadas. Os inventários foram elaborados concomitantemente às atividades de mapeamento e entrevista. A terceira e última etapa consistiu num momento de sistematização, tanto dos dados obtidos através da observação participante levada a cabo no decorrer das etapas do curso e que consistiu na inserção no conjunto de atividades cotidianas de manutenção do espaço físico e de manejo das unidades produtivas, quanto das informações constantes no arquivo do IALA Amazônico, além do conteúdo das entrevistas.

Principais resultados obtidos em termos de aportes informacionais sistematizados

O diagnóstico permitiu às/aos estudantes compreender como se dá a inserção do IALA Amazônico em diversos níveis de relações, desde o mais amplo, que envolve toda a Pan-Amazônia, até o mais local, com seu entorno imediato, o Assentamento Palmares II. Não obstante, o IALA Amazônico mantém o maior vínculo com o MST, que é a organização que assume a coordenação efetiva do espaço. Esse vínculo assegurou a vinda da maior parte dos componentes da brigada e permite o estabelecimento de relações entre o IALA Amazônico e acampamentos ligados ao MST na região, consubstanciadas em intercâmbios, cursos de formação e na oferta de trabalho voluntário para a manutenção e implantação de estruturas tanto no instituto quanto nos acampamentos.

Outas relações importantes se dão com os vários movimentos sociais atuantes na região, entre os quais o Movimento Nacional pela Soberania Popular Frente à Mineração (MAM), o Levante Popular da Juventude, a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricul-

tura no Estado do Pará (FETAGRI-PA), o Movimento Debate e Ação, além de outros movimentos que compõem a Via Campesina. O IALA Amazônico tem contribuído em processos formativos que contam com a participação de militantes destes movimentos e na articulação de lutas conjuntas.

No âmbito do Assentamento Palmares II, o instituto mantém relações estreitas com as/os assentadas/os, através do convívio direto, como no caso dos vizinhos mais próximos, que possuem também uma relação afetiva com o local, pois protagonizaram no passado a experiência de produção coletiva “Filhos da Terra”. A partir dessas relações de vizinhança, o IALA Amazônico tem acesso a insumos para a produção agrícola como esterco animal, paú¹² e palhada, por exemplo, além de alguns alimentos, como peixes, frutas *in natura* e polpas. A reciprocidade pode ser dar ainda por meio da troca de dias de serviço e mesmo de assessoria técnica em experiências produtivas. Além disso, membros da Brigada Mamede participam das reuniões da coordenação do assentamento e contribuem na execução das atividades propostas nesse âmbito.

O instituto mantém também relações com instituições de ensino nos diversos níveis da educação formal, desde a Escola de Ensino Infantil Despertando o Saber e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Crescendo na Prática até o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Rural de Marabá (IFPA/CRMB) e a já citada UNIFESSPA. Essas relações se materializam em iniciativas de cunhos diversos que incluem desde a contribuição em atividades nas referidas escolas e doação por uma delas de resíduos da merenda escolar para utilização na alimentação dos animais de criação do IALA Amazônico até a mencionada oferta de um curso em nível de especialização em parceria com a universidade ou a execução de projetos de conservação de variedades de sementes crioulas, em parceria com o IFPA/CRMB.

12 Madeira em estado avançado de decomposição recolhida na mata.

Essa diversidade de relações mantidas pelo IALA Amazônico dita bastante da dinâmica do trabalho interno ao espaço, de forma que se constituiu em aspecto crucial na análise que antecedeu a proposição da intervenção.

Entre as expectativas manifestas pelos membros da brigada, destaca-se o melhoramento da estrutura física e produtiva, de forma a assegurar maior conforto para as pessoas que residem no local e para aquelas que vão participar de atividades específicas. Em relação à produção, a perspectiva é atingir um nível de planejamento e resultados que permita a comercialização de determinados produtos, de forma a contribuir com a manutenção econômica da Brigada Mamede e com o financiamento de atividades do IALA Amazônico. Para além do aspecto produtivo, pretende-se viabilizar a estruturação do espaço do IALA Amazônico enquanto centro de formação que desenvolve experimentação tecnológica, mas que também dá visibilidade às lutas e processos de resistência empreendidos pelo campesinato da região.

O trabalho da brigada é organizado em planejamentos semanais, a partir das demandas mais gerais do espaço e daquelas mais específicas das unidades produtivas. A definição das atribuições pessoais e a determinação das atividades prioritárias são efetivadas levando-se em conta o imperativo de realizar atividades concernentes às bolsas recebidas pelos membros da brigada para o cumprimento de metas de projetos específicos; o período em que membros da brigada se ausentam do espaço para estudar (graduação e cursos técnicos); o tempo necessário para a atuação militante em outros espaços do movimento; e o tempo necessário à realização de trabalhos externos em regime de diárias ou trocas de dias; além, é claro, daquele indispensável às atividades cotidianas do IALA Amazônico.

A concepção de agroecologia compartilhada pelas pessoas que vivenciam cotidianamente o IALA Amazônico inclui princípios como o banimento de agrotóxicos e adubos químicos; a troca de experiências e o diálogo de saberes entre camponeses, técnicos, agrônomos, professores, pesquisadores etc.; o uso de insumos orgânicos; a experimentação e a pesquisa em moldes práticos e “rústicos”, associadas à análise cam-

ponesa crítica e focada; e o uso de implementos agrícolas e a realização de mutirões para diminuir a penosidade do trabalho e aumentar a produção. Essas escolhas se dão em um contexto específico reconhecido pela maioria dos brigadistas, caracterizado pela “transição” de um lote ecológico para um centro de formação e pelo objetivo de assegurar produção que forneça parte da alimentação demandada pelos indivíduos que residem no instituto e que sirva também de “moeda de troca” com os/as camponeses/as com os quais o espaço estabelece relações, como no caso das mudas produzidas no viveiro local, cuja doação se traduz em reciprocidades diversas (produtos, saberes, sementes, trabalho etc.).

As unidades produtivas abarcam a horta, o viveiro de mudas, o galinheiro, a pocilga, o apiário e um sistema agroflorestal. O viveiro fornece mudas frutíferas e de essências florestais que além de doadas, são plantadas no próprio espaço e enriquecem o sistema agroflorestal herdado dos “Filhos da Terra”.

A horta mandala, por sua vez, foi implantada em 2012, pela primeira turma da especialização mencionada e cumpre os objetivos de se constituir em um espaço de experimentação de práticas agroecológicas e de assegurar a produção de hortaliças e congêneres para atender as demandas de consumo do próprio IALA Amazônico. Trata-se de um tipo de unidade produtiva que apresenta considerável suscetibilidade ao ataque de pragas e doenças, é exigente em termos de reposição nutricional e cuidados com o solo, o que implica em uma demanda elevada de adubação e palhada para cobertura e consequentemente, em elevada demanda de trabalho. Não obstante, a disponibilização de força de trabalho pela brigada para o manejo da horta mandala é notória.

A criação de animais conta com galinhas doadas por assentados e porcos criados em regime de “meia”. Os objetivos envolvem a produção de carne para a alimentação da brigada e de participantes de cursos, formações e outras atividades realizadas no espaço, de esterco para o preparo de adubo orgânico por meio de compostagem e a realização de melhoramento genético em plantéis caipiras. O IALA Amazônico possui ainda um apiário com duas colmeias que fornece mel, própolis e

cera, como produtos diretos, mas que também funciona como elo com outros criadores de abelha da região.

Outra área de atividade produtiva importante consiste em um antigo cafezal, plantado ainda no tempo do projeto “Filhos da Terra”. Em decorrência do abandono prolongado, várias espécies vegetais espontâneas se estabeleceram ao longo dos anos, conferindo ao cafezal um aspecto de abandono. Entretanto, a brigada iniciou um trabalho de recuperação, através da roçagem da capoeira e da poda das plantas de café, medidas que já mostram resultados positivos, com aumento de produtividade.

Observa-se que a produção local de esterco ainda não atende às demandas do viveiro e da horta mandala, motivo pelo qual o instituto recebe doações de esterco de boi e de bode dos vizinhos mais próximos, que criam esses animais. Além de todas as atividades listadas, vários espaços próximos às construções são utilizados para a produção de milho, mandioca e outras culturas alimentícias.

Entre as várias reflexões construídas no diálogo entre as/os estudantes e a Brigada Mamede, algumas ganharam destaque pela influência que exerceram na proposição da intervenção. À guisa de exemplo, uma das expectativas manifestas inicialmente pelos camponeses sábios em agroecologia, referente à imprescindibilidade de uma certa “rusticidade” para as estruturas erguidas no IALA Amazônico, repercutiu no discurso de alguns membros da brigada. Para eles, assim como para os sábios, a experimentação no espaço deve se aproximar tanto quanto possível da realidade econômica dos/as camponeses/as, em decorrência de limitações financeiras corriqueiras.

Ainda neste âmbito, camponeses sábios e membros da brigada compartilham de outras opiniões, que incluem a importância de demonstrar a agroecologia na prática, por meio de experimentações concretas. Estas poderiam se dar também por meio da implementação e acompanhamento de experiências em lotes de camponeses/as, para além do espaço físico do IALA Amazônico, mas sem que se perdesse de vista as diferenças óbvias entre os papéis desempenhados por uma unidade produtiva familiar e por uma unidade produtiva voltada à de-

monstração de princípios agroecológicos, sem a imposição da obtenção de resultados econômicos.

Diante do quadro traçado, as reflexões realizadas pelas/os estudantes apontaram muito mais para questionamentos do que para respostas. Algumas das inquietações manifestas pelas/os estudantes incluem a contraposição entre “lote agroecológico” e “instituto autossuficiente”; as formas pelas quais tem se dado o diálogo entre o conhecimento produzido no IALA Amazônico sobre agroecologia e aquele produzido em outros espaços; a formação contínua dos integrantes da brigada, necessária ao desenvolvimento das atividades no instituto e, mais especificamente, uma formação contínua destas pessoas que concilie o papel de responsável por uma determinada atividade e, ao mesmo tempo, o de instrutor.

As informações arroladas até aqui foram apresentadas ao final do diagnóstico, em meio a um conjunto mais amplo de dados, para um público composto por todas/os as/os estudantes da turma de especialização, pelos membros da brigada e por professores da UNIFESSPA. Finda a socialização dos resultados do diagnóstico, as/os estudantes apresentaram algumas propostas de intervenção, dentre as quais foi escolhida aquela que seria levada a termo posteriormente: a implantação de uma nova área de sistema agroflorestral.

A intervenção

A intervenção se deu no período compreendido entre 29 de setembro a 29 de outubro de 2014. As atividades que envolveram todas/os as/os estudantes e integrantes da brigada incluíram uma roda de conversa com assentados que participaram do coletivo “Filhos da Terra”, uma caminhada transversal e a implantação de uma área demonstrativa de sistema agroflorestral na área do IALA Amazônico.

Antes disso, o Núcleo de Base Kararaô fez um levantamento bibliográfico referente a sistemas agroflorestais e planejou a execução das atividades, propondo uma programação, listando os materiais e ferramentas necessários à intervenção e orçando os custos de aquisição daqueles ainda indisponíveis. Várias reuniões de preparação para as

atividades foram realizadas junto com os integrantes da Brigada Mamede e com todo o conjunto de estudantes.

Na roda de conversa, os “Filhos da Terra” descreveram a experiência que protagonizaram no local e como ela se inseriu no contexto da conquista da terra, concretizada após inúmeros enfrentamentos. A narrativa, ilustrada com fotografias antigas, descreveu ainda a emergência do discurso agroecológico em nível local. Em outro momento, um dos integrantes da brigada guiou toda a turma em uma caminhada transversal pelos diversos ambientes do IALA Amazônico, apontando espécies vegetais nativas de interesse e indivíduos remanescentes de antigos cultivos perenes, além de chamar a atenção para elementos evidenciados na narrativa dos “Filhos da Terra”. Além disso, estudos teóricos sobre sistemas agroflorestais sucessionais foram mediados pela exibição de vídeos do projeto “Agroflorestar”, em uma reunião que precedeu a implantação.

A área escolhida totaliza 900m² (30 x 30m) e está localizada bem próximo ao centro de atividades do IALA Amazônico, de forma a facilitar o acesso, observação e manejo. Outros fatores determinantes da escolha incluem a existência de uma represa nas imediações, o que pode facilitar a rega das plantas em caso de necessidade, e a proximidade de um cafezal antigo, para onde se pretende estender a introdução de espécies de interesse futuramente.

O preparo da área contou com a participação de toda a turma e de membros da brigada, que realizaram tarefas de delimitação, levantamento das espécies ocorrentes, roçagem, raleamento, construção de aceiro, coleta de solo para análise e podas em alguns indivíduos de espécies nativas. O levantamento das espécies disponíveis no viveiro do IALA Amazônico, a definição das espécies componentes do sistema agroflorestal e do seu arranjo foram realizados em conjunto pelo Núcleo de Base Kararaô e pela brigada. Para subsidiar a definição do arranjo, as/os estudantes do referido núcleo empreenderam a análise das características intrínsecas das espécies escolhidas, recolhendo informações referentes ao porte, estágio sucessional, formato da copa e tolerância a sol ou sombreamento, entre outras.

Durante o preparo da área foi empreendido um esforço de identificação das espécies nativas ocorrentes. Embora não se tenha chegado à identificação botânica de todas as espécies, foram definidos morfotipos para algumas daquelas não identificadas e aqueles que contavam com grande número de indivíduos tiveram suas populações reduzidas. O material resultante da roçagem e das podas foi picado e espalhado sobre o solo para servir de cobertura e prover aporte de matéria orgânica.

Para dar mais agilidade ao processo de plantio, os berços¹³ foram abertos antecipadamente pelas/os estudantes integrantes no Núcleo de Base Kararaô que os adubaram com cama da pocilga, esterco, paú e calcário.

Os berços foram dispostos em sete linhas com 15 deles cada, abertos com dimensões aproximadas de 20cm de diâmetro por 25cm de profundidade para os açaizeiros, em número de oito por linha, e de 30cm de diâmetro por 30cm de profundidade para as outras fruteiras, em número de sete por linha. Além das 56 mudas de açaizeiro, foram plantadas cinco espécies de fruteiras: 14 mudas de bacaba¹⁴, 14 mudas de taperebá¹⁵, sete mudas de cupuaçu¹⁶, sete mudas de mamão e sete mudas de tamarindo. As linhas se encontram a uma distância de quatro metros umas das outras e os berços a uma distância de dois metros.

Durante a abertura dos berços, a camada superficial de solo fértil, mais escuro, foi reservada. No momento do plantio, as camadas foram invertidas, de maneira que a terra escura acrescida de adubo foi retornada ao berço primeiro, preenchendo o fundo. Quando necessário, o preenchimento do berço foi completado com a terra amarelada da camada inferior do solo. As raízes que se projetavam para fora dos

13 Termo que preferimos, em lugar de “covas”.

14 *Oenocarpus bacaba* Mart.

15 *Spondias mombin* L.

16 *Theobroma grandiflorum* Schum.

sacos das mudas foram removidas, para estimular o desenvolvimento de novas raízes. Concomitantemente ao plantio, se fez a inoculação das mudas com fungos micorrízicos.

Após o plantio, realizou-se ainda uma oficina de poda das árvores que compõem o quebra-vento da horta mandala do IALA Amazônico; exibiu-se mais um vídeo sobre sistemas agroflorestais, com o objetivo de fazer uma revisão dos conceitos gerais que foram considerados durante todo o processo de intervenção; e, encerrando as atividades, fez-se uma roda final de debate sobre sistemas agroflorestais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sucessivas etapas da implantação da área demonstrativa de sistema agroflorestal viabilizaram a realização de estudos coletivos e a troca de experiências entre educandas/os da turma de especialização e integrantes da Brigada Mamede. Para além da intervenção propriamente dita, em vários momentos ao longo do processo surgiram oportunidades para debates mais amplos acerca do papel do IALA Amazônico na disseminação da agroecologia e de sua constituição enquanto espaço voltado à formação de camponesas e camponeses.

O exercício do diagnóstico trouxe à tona informações importantes para o manejo dos recursos naturais disponíveis e da área como um todo, podendo subsidiar o desenvolvimento de outras atividades no futuro. Além disso, permitiu a proposição de uma intervenção alicerçada em possibilidades concretas, em consonância com inquietações manifestadas por diferentes atores que atuam no IALA Amazônico ou que com ele se relacionam, no tocante à replicabilidade das experiências desenvolvidas.

Quando bem manejados, os sistemas agroflorestais podem se constituir em agroecossistemas nos quais diminui gradativamente a necessidade de manutenção. Neste sentido, a implantação do sistema agroflorestal proposto foi planejada segundo as condições locais de disponibilidade de força de trabalho, bastante oscilante, e também de mudas e de insumos no IALA Amazônico.

Se o processo de intervenção consistiu, todo ele, desde as imersões iniciais nos referenciais teóricos que o subsidiaram até o plantio das mudas, em um percurso formativo, pretende-se que o sistema agroflorestal implantado sirva de agora em diante como uma área para estudo, observação e experimentação prática, cujo manejo também se constitua em uma atividade formativa para atuais e futuros membros da Brigada Mamede, estudantes do IFPA/CRMB e da UNIFESSPA nos diversos níveis de ensino, além de camponeses e camponesas dos assentamentos e acampamentos da região, protagonistas da luta pela terra e da produção agrícola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, W. S. Nem receita, nem milagre: o diálogo como ponto de partida. In: CARNEIRO, M. D. S.; HÖHN, I. M.; CALORIO, C. M. (Orgs.). **10 anos trabalhando pela agroecologia**. Belém: Grupo de Assessoria em Agroecologia na Amazônia, 2004.

BONILLA, V. D.; CASTILLO, G.; FALS BORDA, O.; LIBREROS, A. Causa popular, ciência popular: uma metodologia do conhecimento científico através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

DEMO, P. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

LEFF, E. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável**, v. 3, n. 1, p. 36-51. 2002.

MOLLISON, B.; SLAY, R. M. **Introdução à permacultura**. Brasília: MAPA/SDR/PNFC, 1998.

REIJNTJES, C.; HAVERKORT, B. & WATERS-BAYER, A. **Agricultura para o futuro**: uma introdução à agricultura sustentável e de baixo uso de insumos externos. Rio de Janeiro: AS-PTA; Leusden, Holanda: ILEIA, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

A ABORDAGEM DA COMUNICAÇÃO NOS CURSOS DE RESIDÊNCIA AGRÁRIA

Rosane da Silva Nunes¹

A dinâmica demográfica brasileira aponta para um fenômeno antes inimaginável: muitos nordestinos imigrantes estão voltando para casa. No Brasil, o número de migrantes de retorno subiu de 22%, em 2000, para 24,5% – um total 1,23 milhões de brasileiros que voltaram para o estado de origem (IBGE, 2010). A maioria deles nasceu nas regiões Norte e Nordeste do País. O Ceará liderou esse ranking, apresentando o maior percentual de migração reversa, 46,6% do total. No entanto, o mesmo censo aponta que a população rural está diminuindo em todo o País. Em 2000, 18,75% da população vivia em situação rural. Dez anos depois, esse percentual caiu para 15,65%, isso significa que quase dois milhões de pessoas deixaram o campo. Diante desses dados, é possível inferir que, a despeito de as oportunidades de trabalho no Nordeste estarem aumentando, o interesse em permanecer na zona rural diminui, a cada ano. Um olhar mais atento à pesquisa do IBGE suscita, ainda, outras interpretações e questionamentos acerca da geração de atrativos que possam despertar na população que vive no interior dos estados – especialmente a mais jovem e nordestina – a valorização de sua cidade natal, ou seja, o desejo de conviver com sua terra, sua cultura, sua gente, e com ela desenvolver-se.

Nesse sentido, a comunicação – um dos canais mais efetivos de fortalecimento e organização de grupos – desponta como um campo a se explorar no caminho do fortalecimento do sentimento de pertença entre as comunidades rurais. Se ter acesso à informação permite auto-

1 Doutoranda em Educação (UFRN), professora de Jornalismo na Universidade Federal do Cariri (UFCA). E-mail: rosane.nunes@ufca.edu.br

nomia e poder de decisão ao indivíduo, a possibilidade de gerar conteúdos é ainda mais transformadora porque o permite sair da condição passiva de receptáculo para a atitude propositiva de emissor. A motivação que suscitou este trabalho foi a de provocar o debate sobre a importância da comunicação não apenas como ferramenta de divulgação de atividades das instituições que protagonizam o movimento camponês, mas como um campo formativo de cunho educativo e político que poderá abrir canais de inserção na esfera pública – o que Habermas define como agir comunicativo, formado pela tríplice função da linguagem: a expressiva, a representativa e interativa (BONFLEUR, 2001).

A comunicação que se propõe educativa ocorre a partir da co-participação dos sujeitos que a fazem, estabelecendo uma construção coletiva de pensamento alinhada com a concepção Freiriana, conforme Lima (2011, p. 89) explicita, enfatizando que o “conhecimento é construído por meio das relações entre os seres humanos e o mundo, Freire está, na verdade, definindo a comunicação como a situação social na qual as pessoas criam conhecimento”. Partindo do pressuposto de que a comunicação, quando aliada à educação contextualizada, pode abrir possibilidades de formação do senso crítico dos educandos acerca dos processos midiáticos, foi pensado o módulo “comunicação para a transformação” do Curso de Especialização em Cultura Popular, Arte e Educação do Campo promovido pela Universidade Federal do Cariri com o apoio do CNPq/Pronera. Nesse contexto, esse relato traz uma síntese da experiência de tratar questões relativas à comunicação massiva e popular em um grupo formado por educadores e ativistas dos movimentos sociais do campo participantes do Curso de Especialização em Cultura Popular, Arte e Educação do Campo, promovido pela Universidade Federal do Cariri – UFCA.

CONTEÚDOS E METODOLOGIAS

O vínculo entre comunicação e educação permeia o uso e apropriação das mídias, sendo basicamente constituído a partir de dois aspectos: os fatores que caracterizam o modo de produção, circulação e

consumo dessas mídias e os elementos que determinam um dado processo educacional. A depender de como se classifica o ato de educar, pode variar o fenômeno comunicacional a ele relacionado. No caso da educação formal, ocorrem desde a comunicação que se estabelece na interação entre as pessoas ou grupos que fazem a escola – seja do ponto de vista organizacional ou interpessoal, ao uso das mídias em sala de aula como instrumento de letramento, como plataforma de transmissão de conhecimento à distância ou enquanto recurso para leitura crítica da mídia. Na seara da educação não formal e da informal os focos geralmente estão na capacidade do uso de mídias promoverem socialização e formação em diversos âmbitos: para a cidadania, para a justiça social, para direitos, para a liberdade, para a igualdade, para a democracia, pelo exercício das diferentes culturas, entre outras formações do indivíduo para a vida em sociedade.

Devido aos processos da educação informal e principalmente da não formal serem fortemente influenciados ou gerados por coletivos da sociedade civil organizada nos quais é predominante o sentido de bem comum e da participação horizontalizada, e também pela dificuldade de acesso aos veículos de comunicação de massa, os tipos de comunicação mais desenvolvidos para promover educação não escolar são a popular, alternativa ou comunitária. Três vertentes de uma maneira de fazer comunicação por, para ou com as classes subalternas, com vistas em reverberar o pensar e falar dos segmentos excluídos da população que estão mobilizados tantos por questões básicas de sobrevivência quanto por necessidade de participação política, segundo Peruzzo (1999). A comunicação, nesses casos, está relacionada à educação popular, a qual é entendida por Brandão (2006) pelo prisma de quatro vieses: como forma de transmissão de conhecimento das comunidades primitivas anteriores à divisão e hierarquização do saber; como ensino público voltado à classe trabalhadora; como educação construída pelas classes populares por meio das entidades trabalhistas ou associativas e como educação de uma sociedade igualitária. Excetuando-se a segunda categoria, as demais têm em comum a convicção de que uma educação popular não deriva de políticas compensatórias e deve ex-

trapolar a sala de aula, sendo desenvolvida principalmente no bojo das práticas sociais e no processo de busca de transformação da sociedade a partir da valorização dos saberes populares. Daí a interface natural entre educação popular e comunicação popular/alternativa/comunitária, pois ambas têm em comum o objetivo de dar a conhecer e fortalecer experiências e conhecimentos de grupos marginalizados.

A concepção do módulo de comunicação, objeto desse relato, partiu do entendimento da relevância da comunicação educativa popular. Para tanto, foi necessário trabalhar os fundamentos conceituais que permitissem atinar para os elementos constituintes da comunicação midiática, seja de massa ou alternativa. A proposta foi pautada pela dinamicidade e aplicabilidade às realidades vivenciadas pelos educandos, a maioria composta por educadores que, apesar do vínculo com movimentos sociais, tinham pouca ou nenhuma experiência como emissores em dispositivos midiáticos. O módulo teve início em novembro de 2013 e prosseguiu até meados de 2014. Foi estruturado em três linhas: fundamentação teórica, práticas de audiovisual e oficinas de fanzines. É sobre a primeira linha que trata esse artigo. O objetivo dessa parte do módulo foi conhecer os princípios norteadores do debate e da práxis comunicativa. Para tanto, o conteúdo programático foi assim estruturado: 1) Principais modelos e teorias da comunicação de massa; 2) Esfera Pública; 3) Comunicação Popular; 4) Etnografia na Comunicação; 5) Mídias Radicais e 6) Ciberativismo. Os métodos empregados para abordagem dos temas foram exposições dialogadas, exibição de vídeos seguido de debate e rodas de conversa. A seguir, uma breve descrição de cada ponto.

Primeiro passo: conhecer teorias e modelos de comunicação

O propósito de iniciar as discussões com um apanhado de algumas teorias da comunicação foi de fornecer elementos fundamentais para a compreensão de como se deu a formação metodológica dos processos de emissão e recepção de mensagens, nas áreas do jornalismo e da publicidade (WOLF, 2001). A Teoria da Bala Mágica, por exemplo, aborda questões importantes da propaganda ideológica e controle de

audiência. Já o modelo de Laswell permite visualizar como ocorre o processo de construção, de circulação das mensagens e da análise de seus efeitos. Outro modelo discutido foi o do fluxo de comunicação em dois níveis difundido por Lazarsfeld, que observa a forte influência de líderes de opinião que atuam como medianeiros entre os *mass media* e os indivíduos menos interessados na campanha.

O debate em torno dessas teorias instigou a turma na medida em que se apresentava exemplos próximos de sua realidade, tais como as campanhas eleitorais e o jornalismo de massa brasileiro. Um dos pontos interessantes foi a observação de que algumas estratégias de comunicação descritas nos modelos supracitados eram utilizados também por entidades dos movimentos sociais, o que provocou um produtivo desconforto. A simbologia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi um dos exemplos do uso de recursos utilizados também pela comunicação de massa. Essa simbologia é representada pelo chapéu de palha das primeiras ocupações de terra, o boné vermelho das atuais marchas pela reforma agrária a bandeira nas quais figuram elementos fundamentais e históricos da questão agrária, o hino do movimento etc. Esse debate, inicialmente, gerou certo incômodo na sala de aula, mas em seguida, a partir do diálogo entre os educandos com seus posicionamentos diversos, fundamentados em vivências e leituras de mundo, foram-se descortinando preconceitos em torno das estratégias de comunicação, pois o uso de elementos semióticos e de recursos linguísticos discursivos não determina conteúdos, tão pouco os usos e apropriações desses conteúdos - os quais são influenciados pelo modo de produção das mensagens e símbolos e de que como circulam os mesmos. A importância dos símbolos para o movimento campesino é ressaltada por Caldart (2012), que relata o componente participativo na construção dos mesmos, processo que o diferencia dos modos de produção da mídia vinculada aos grupos de poder hegemônico:

Surgiu a preocupação de ir transformando as decisões organizativas e as bandeiras de luta do Movimento em uma simbologia que ajudasse na difusão massiva. Para

isso, era preciso garantir que a escolha dos símbolos fosse do próprio povo sem-terra, porque somente assim haveria identificação. A criação da bandeira e do hino, por exemplo, foram processos que demoraram anos, exatamente porque envolveram grande parte da base social que apenas começava a se chamar Sem Terra. (CALDART, 2012, p. 57)

Devido à crítica dessas entidades à mídia massiva, no que tange principalmente à manipulação da informação, deparar-se com a possibilidade de que os movimentos sociais possam, por vezes, se valer de métodos semelhantes, gerou os seguintes questionamentos na turma: o problema está no conteúdo, na forma, na intenção ou nos processos da comunicação? Tais perguntas foram deixadas no ar e retomadas nos próximos encontros.

O debate sobre Esfera Pública, componente da fundamentação teórica do módulo em curso, foi baseado em princípios elementares apresentados por Habermas nas obras “Mudança Estrutural” e “Direito e Democracia”, com o objetivo de contextualizar o modelo burguês de esfera pública que deu origem à arena de discussões protagonizada pela mídia, processo que Gomes (2008) denomina como da discussão à visibilidade. A dupla função dos meios de comunicação, que intermedia a expressão do público e substitui antigos espaços de reunião dos privados, como praças, cafés, a dissolução das esferas provocada pela simbiose Estado e Mercado criou um cenário onde a imprensa passa a ser espaço de circulação de opiniões estabelecidas não construídas racionalmente, formando uma opinião pública encenada. Trazer à tona esse debate foi visto em sala como uma condição necessária para qualificar a percepção dos movimentos sociais quanto aos estratagemas dos meios de comunicação, já que a leitura crítica das mídias vai ao encontro de reflexões sobre a relação entre meios de comunicação, esfera pública e cidadania, condição para compreender a sociedade atual, que vivencia agora o que Rubim (2000) denomina de “Idade Mídia”, uma sociedade cuja ambiência e estrutura se fundamenta no arcabouço da comunicação midiática.

Outro aspecto do pensamento habermasiano trabalhado no curso foi a noção de agir comunicativo, que em linhas gerais, segundo Gomes (2008, p. 88) constitui “a ação em que os sujeitos orientam o seu comportamento pela vontade de se entender reciprocamente” por meio da interação em um espaço social onde predomine a liberdade comunicativa e o falar adquira força de ato político na medida em que alcança a intersubjetividade. A ideia de agir comunicativo aproxima-se da proposta freiriana de educação dialógica pautada no espaço do eu-tu, que emerge da ação linguística dotada de sentido e voltada para a ação pragmática (FREIRE, 1983). Possivelmente, a semelhança entre as concepções de Habermas e Freire no tocante ao agir comunicativo tenha sido a motivação maior dos debates em sala sobre a relação entre comunicação na esfera pública e a crítica à opinião publicizada produzida pela mídia de massa. Ao final dos trabalhos com os princípios de Habermas, a turma debateu pontos importantes para compreender a relação entre comunicação e cidadania, tais como: se é possível prescindir da argumentação numa democracia; se pode haver esfera pública democrática com a onipresença da cena midiática e, por fim, como fazer para que os movimentos sociais se apropriem dos meios de comunicação a fim de dar visibilidade a questões relativas ao interesse público.

Segundo passo: as vertentes da comunicação popular

O tema “comunicação popular” foi visto à luz de Peruzzo (1998, 1999, 2011, 2006) e talvez tenha sido o mais largamente utilizado nos trabalhos desenvolvidos pela turma. Para a autora, a comunicação popular representa uma forma alternativa de comunicação e emerge da ação dos grupos populares e não de um movimento exterior em direção a estes grupos. Peruzzo lembra que esse modelo de comunicação nasce na América Latina através dos movimentos populares da década de 1970 e 1980 e que, nessa época, os movimentos de base destinavam especial atenção aos camponeses. Esse tipo de comunicação possui caráter mobilizador coletivo na figura dos movimentos e organizações populares, sendo voltado principalmente para segmentos da população considerados “excluídos” e com fim de reivindicar seus direitos. Já a

alternativa designa a comunicação caracterizada pelo tipo de imprensa não alinhada à linha da mídia tradicional, que naquele período ficava sob a censura do regime militar no Brasil. E a comunicação comunitária se pauta por princípios públicos, tais como não ter fins lucrativos, propiciar a participação popular, preservar a propriedade coletiva dos meios, gerar e distribuir conteúdos educativos e culturais visando à ampliação da cidadania (PERUZZO, 2006). De todo modo, as três vertentes: comunitária, alternativa e popular atendem ao mesmo objetivo de dar visibilidade às ditas culturas subalternas, no dizer de Gonzales (2016) e as três linhas defendem que a democratização da comunicação, quando refletida em política pública, pode aumentar o acesso a informações plurais e acervos culturais desprestigiados pelos meios de comunicação de massa, possibilitando uma comunicação educativa, na perspectiva da formação cidadã.

A comunicação, quando associada à educação do campo, está alinhada à caracterização supracitada e possui um componente formativo-cidadão porque exige caráter de coletividade, que busca dar visibilidade a grupos isolados dos mecanismos de produção e de distribuição da informação. Georg Lukács (*apud* RIBEIRO, 2010) já apontava o isolamento do camponês como obstáculo para sua organização e que a teoria marxista em geral enxerga o movimento camponês como subordinado ao operário fabril, num claro reforço ao preconceito de classes, mesmo entre dominados. É com o intuito de amenizar essa invisibilidade que foi pensado o módulo de comunicação do curso de residência agrária ora apresentado.

Os enfoques nesse momento do curso foram variados: as categorias de comunicação (dialógica, massiva e institucional); as diversas conotações de “povo”; as correntes de estudo da comunicação popular (popular-folclórico, popular-massivo e popular-alternativo); diferenças entre a comunicação alternativa e a comunitárias, os tipos de canais (jornais, panfletos, cartilhas, cartazes, faixas / músicas, programas de rádio / filmes, slides-show, fotografias / festas, peças teatrais, celebrações religiosas); os níveis de participação do receptor das mensagens (das sugestões, passando pela geração de conteúdos até

opinar no planejamento e gestão dos processos comunicacionais); as limitações da comunicação popular alternativa ou comunitária (abrangeção reduzida, inadequação dos meios e da linguagem, inabilidade técnica, participação desigual) e os seus aspectos positivos (conteúdo crítico; formação de identidades e conquista da cidadania). Todos esses aspectos foram largamente comentados e geraram forte interesse da turma. O ponto alto do debate foi a ideia trazida pela autora em estudo de que comunicação popular e comunicação massiva são complementares e não excludentes, porque ambas são mediatizadas pela cultura. O maior diferencial entre as duas é o caráter multidirecional, horizontal e mobilizador. Causou estranheza em muitos a possibilidade de que tipos aparentemente antagônicos de comunicação na verdade podem ser similares em alguns pontos. Vieram novamente as perguntas feitas no primeiro encontro: o problema está no conteúdo, na forma ou na intenção de se comunicar? Nesse momento, a partir das leituras já feitas e do próprio acervo de vivências de muitos da turma, chegou-se à conclusão de que o caráter emancipatório da mensagem pode não estar claro no conteúdo, nem mesmo no tipo de veículo de comunicação, mas no processo de elaboração, no nível de participação da construção do conteúdo e da gestão dos meios. Logo, um jornal sindical, por exemplo, não é libertário necessariamente por causa da qualidade do papel, ou do conteúdo político dos seus exemplares, mas o será na medida em que reflita e incorpore o fazer participativo. Reflexões como essas foram fundamentais para adentrar em formas radicais de se fazer comunicação, a unidade seguinte.

Terceiro passo: mídias radicais e ciberativismo

A abordagem da temática mídias radicais foi conceitual, baseada na obra de Downing (2004, p. 33), segundo o qual “a mídia radical alternativa constitui a forma mais atuante da audiência ativa e expressa as tendências de oposição, abertas e veladas, nas culturas populares”. Esse tema foi escolhido por pelo menos três razões: 1) Porque a mídia radical é parte da cultura popular e não se restringe ao uso das tecnologias da informação ou dos veículos de comunicação como os con-

cebemos comumente, mas a uma gama de atividades no campo das artes (teatro de rua, cartuns, paródia, arte performática, grafite, murais, canções populares etc.); 2) Manifestações religiosas e étnicas são tão poderosas mídias quanto a comunicação instrumentalizada e 3) A mídia radical está relacionada à insubordinação, à cultura da resistência, daí a sua forte relação com os movimentos sociais. Talvez por conta desses três aspectos, esse tenha sido um assunto também fortemente explorado pelos estudantes do curso, já que a maioria deles se identificava com as expressões artísticas e todos possuem algum vínculo com os movimentos sociais. Os pontos mais polêmicos suscitados pela leitura de Downing foram a percepção de que cultura popular está entrelaçada com cultura de massa, que nem todas as culturas populares são de oposição ou construtivas e que o maior diferencial entre a mídia radical emancipatória e a repressora é o modo de gestão, que Downing classifica como os inspirados no modelo leninista e o de autogestão, sendo este último o mais apropriado aos movimentos populares, “um modelo no qual o comando não está nas mãos nem do partido, nem do sindicato dos trabalhadores, nem da Igreja, nem do Estado, nem dos proprietários, mas do próprio jornal ou estação de rádio” (DOWNING, 2004, p. 113).

Portanto, a mídia, para ser radical, necessita ter co-arquitetos, que são audiências ativas das mensagens, um modelo bastante adaptável à comunicação via Internet ou telefonia móvel, gerando o chamado ciberativismo, último tema abordado no módulo. Para incentivar o interesse pelo tema, foi escolhido um texto que contivesse exemplos concretos, nesse caso, o de Renata Souza Dias (2007), com resultados da pesquisa de mestrado intitulada “As relações entre o político e o midiático na tematização de Resistência Global em mídias radicais, informativas e de organizações”. O artigo aponta relações e usos de mídias por parte dos movimentos antiglobalização. No bojo das discussões, o fato de que o ciberativismo inverte o tradicional fluxo praça-tela de TV; criando um novo fluxo : tela do computador – praça – tela computador – tela de TV – mídia impressa. O assunto logo despertou a turma para as manifestações populares ocorridas em junho de 2013 no Brasil.

Levantando questões pertinentes à esfera pública e a comunicação popular, o debate foi enriquecido com vivências dos próprios estudantes nos referidos movimentos de julho. Um dos pontos em destaque foi a reflexão advinda com o texto de que os movimentos sociais apropriaram-se dos simbolismos midiáticos para dar visibilidade pública às suas causas, principalmente às causas globais, indo ao encontro dos debates no início do módulo, sobre os modelos e teorias de comunicação que são utilizados, guardando as devidas proporcionalidades, tanto por veículos de comunicação de massa quanto por grupos militantes de causas sociais.

Quarto passo: a importância da pesquisa para a educação do campo

Por fim, foi realizada uma roda de conversa sobre pesquisa em comunicação, a partir do relato de experiência da professora Catarina Farias de Oliveira. A convidada compartilhou sua experiência na área de Comunicação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), onde desenvolveu pesquisa de pós-doutorado sobre a comunicação, recepção e memória no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Esse trabalho, realizado no assentamento de Itapuí, em Nova Santa Rita (RS), trouxe para resultados consideráveis para o campo da comunicação em áreas de reforma agrária. Sobre o trabalho de campo, ela relata que

o MST priorizou a construção de uma identificação entre seus participantes e o movimento. Na pesquisa sobre o assentamento Itapuí, tornaram-se recorrentes os processos de construção das relações dos/as assentados/as com o Movimento, seja a partir de marcos traçados pelo MST, seja de práticas comunicacionais retomadas e construídas na trajetória do assentamento. (OLIVEIRA, 2014, p. 100)

Esse momento atendeu a uma demanda dos estudantes de conhecer mais sobre métodos de pesquisa no campo da comunicação. A conversa girou em torno das características e desafios da pesquisa qua-

litativa, do método participante e da etnografia na comunicação. Entre as várias orientações apresentadas pela referida pesquisadora, destacam-se: “olhar para o lugar da pesquisa, é preciso ir a fundo, relacionar, contextualizar (...), a mensagem só tem sentido a partir da interpretação do que o outro faz (...) a comunicação é exercida pelas possibilidades da cultura popular”. A abordagem da postura do pesquisador de comunicação no campo pareceu ter incentivado os estudantes, posto que passaram a apontar diversos questionamentos sobre suas expectativas de trabalho de campo.

A proposta de trazer uma pesquisadora da área de comunicação e educação que tenha conhecimento empírico e teórico sobre questão agrária foi de incentivar os educandos a assumirem o papel de intelectuais que muitas vezes lhes é negado por setores mais conservadores da universidade brasileira que desacreditam que camponeses são capazes de construir conhecimento científico. Acreditamos que para esse fim serve uma política pública como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, uma conquista dos movimentos sociais para que a educação seja mais que instrução, seja formação de indivíduos livres. Uma turma composta em sua maioria por educadores moradores ou egressos de áreas de assentamento traz em sua gênese a possibilidade de tornar-se um grupo do que Caldart denomina “intelectuais coletivos de classe”, um tipo de pesquisador ou estudioso identificado com o conceito gramsciano de intelectual orgânico, aquele que se mantém ligado à sua classe original. Sobre isso, Caldart (2012) nos lembra:

Gramsci critica a concepção de intelectual como sujeito altamente escolarizado. Por isso o erro metodológico de distinguir as atividades intelectuais das atividades manuais tem enormes consequências políticas, pois ao contrário da crença difundida pelos setores dominantes, os trabalhadores, individual ou coletivamente, podem ser organizadores, dirigentes e protagonistas da hegemonia dos subalternos. (...) Caso contrário, não poderia haver luta de classes protagonizada de modo autônomo na classe trabalhadora. (CALDART, 2012, p. 425)

Desta forma, o módulo procurou contemplar questões teóricas e metodológicas amparadas na práxis comunicativa, sem perder de vista a contextualização dada pelo debate em sala.

EXPRESSÕES E CONSTRUÇÕES DOS EDUCANDOS

Após os debates instigados pelas leituras selecionadas para o módulo, a turma foi convidada a expressar a sua interpretação dos temas abordados. A proposta foi de escolher um dos textos trabalhados em sala e explorá-lo da maneira que melhor lhes couber. As formas de apresentação foram variadas: vídeo-documentário sobre grupos de arte em assentamentos, pesquisa documental com resgate histórico do Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento O Dia do Senhor, poesias, dramas, músicas e literatura de cordel. Neste último, é emblemático o cordel da dupla José Ailton Brasil de Lima e Antônia do Socorro Barbosa da Silva sobre enunciados das mídias radicais no ciberativismo. O trabalho traz uma síntese do texto de Dias (2007) debatido em sala de aula. Tem oitenta estrofes – a seguir a transcrição de algumas delas:

Percebemos hoje em dia/ Movimentos de resistência/
Cenários bem diferentes
Numa luta gigantesca/ Controlando a consciência

Os processos midiáticos/ Que de forma global/ Cada vez
mais presentes
E de forma bem geral/ Vai impondo às sociedades/ Um
controle social

Midiatização da política/ Faz da Vida uma novela/ Cenas
do cotidiano
Vai das ruas para a tela/ Muita coisa se esconde/ Tantas
outras se revela

O jogo político vai/ Extrapolar televisão/ Internet, ruas
e praças

Espaço de ampliação/ Jornais e ondas de rádio/ Na lógica da produção

Pra ter visibilidade/ Só com luta, e digo mais/ Não se privar do diálogo

Nessas redes sociais/ Entender as estratégias/ De técnicos informacionais

Organizações não têm/ Domínio, espaço digital/ Ocupa-se o ciberespaço

E entra no mundo real/ Se faz o terror do bem/ Com movimento social

Na contemporaneidade/ Com as divisões interna/ Acendamos uma luz

No fundo dessa caverna/ Enfrentar a grande mídia/ Derrotando quem governa

Esse tema até parece/ Assim como proibido/ Na imprensa desse mundo

Pouco tem se assistido/ Discutindo tal matéria e nada fica esclarecido

Mesmo assim nesse contexto/ Já podemos destacar/ A Ação Global dos Povos

Que procura afirmar / A Attac e o Jubileu/ Resistem para informar

Mídias radicais trabalham/ Com as de organização/ Movimentos sociais/ Articulando uma ação/ Fomentando desse jeito/ Uma melhor discussão

Na lógica da informação/ Trabalha as mídias radicais/ Unindo campo político

Das realidades atuais/ Em proposta alternativa/ Discutindo ideais

Se observou num estudo/ Que a mídia alternativa/ Com três tematizações/ Ação política criativa/ jeito organizacional/ vai mantendo a luta ativa

Como tema pedagógico/ Nós podemos criticar/ Essa globalização/ As entidades condenar/ Contra o capital e a guerra/ No mundo a devorar

Pensando em convencer/ Em Evian se formou/ Um encontro do G-8/ A luta se organizou/ Unidos de argumentos/ O gigante enfrentou

Imagens e textos circulam/ Aos poucos vai convencendo/ Criando circulação/ De ações e ideais/ Contra a globalização

Nos espaços midiáticos/ As estratégias de crítica/ Com agentes específicos/ A notícia se publica/ Superar o tal sistema/ Que o mundo coisifica

Os agentes tematizam/ A tal globalização/ Alguns cren-
do que tem jeito/ Outros achando que não/ Ele jamais se
chegará/ A ser humanização

(Cordel “Mídias Radicais”, de Ailton Brasil e Socorro Barbosa)

Além das interpretações de temas norteadores dos debates em sala, houve um incentivo à turma para construir planos de comunicação afinados com os princípios da mídia radical e comunitária para o local onde o estudante desenvolveu sua vivência no tempo-comunidade. O resultado foi a produção de 25 planos alinhados com as demandas das comunidades nas quais eram realizados os trabalhos de pesquisa de campo. Os planos solicitados deveriam apresentar os seguintes aspectos: fundamentação teórica, contextualização do local, objetivos geral e específicos, estratégias de ação construídas com a comunidade, cronograma de ação, resultados esperados e referências bibliográficas. A maioria dos trinta trabalhos elaborados seguiu essa estrutura. Na tabela a seguir estão relacionados os objetivos dos planos, métodos e públicos envolvidos.

Quadro 1 – Planos de comunicação comunitária elaborados pela turma do Módulo “Comunicação para a Transformação” do Curso de Especialização em Cultura Popular, Arte e Educação do Campo da UFCA

COMUNIDADE	OBJETIVO GERAL	MÍDIAS E/OU MÉTODOS UTILIZADOS
Municípios da Chapada do Apodi-CE	Fortalecer a identidade e o surgimento de pertença ao território por meios de estratégias de comunicação popular	- Rádio - Audiovisual - Fanzine - Internet (redes sociais)
Assentamento Recreio (Quixeramobim-CE)	Preparar as crianças menores de oito anos a participar da Banda de Lata	Oficinas de percussão, canto e expressão corporal Grupo de jovens artesãos de Granito-PE
Grupo de jovens artesãos de Granito-PE	Divulgar em nível local as ações e produtos do grupo de jovens artesãos de Granito -PE	Oficinas de assessoria de comunicação com fins de divulgação em rádios e jornais locais
Assentamento Lagoa do Mineiro (Itarema-CE)/ EEM Francisco Araújo Barros	Construção de jornais que funcionarão como espaço de comunicação comunitária, que apresente debates de forma crítico/construtiva	- Oficinas de fanzines - Produção e circulação de fanzines
Assentamento Sabiaguaba – Comunidade de Caetanos de Cima (Amontada-CE)	Fortalecer os processos de comunicação na comunidade centrado no arcabouço teórico-metodológico da mídia radical e na experimentação da linguagem artística da fotografia	- Mapeamento dos meios de comunicação na comunidade - Oficinas mídias radicais - Oficinas de fotografia - Exposição fotográfica

COMUNIDADE	OBJETIVO GERAL	MÍDIAS E/OU MÉTODOS UTILIZADOS
Assentamento 10 de Abril (Crato-CE)	Construir um fanzine coletivo sobre questões de gênero	- Rodas de conversa com mulheres do assentamento sobre gênero e campesinato - Elaboração de fanzine sobre a temática
Assentamento Lagoa do Mineiro (Itarema-CE)	Fortalecer a comunicação, a arte, a cultura e a mídia radical para todas as áreas de assentamentos	- Reuniões para diagnóstico e planejamento de ações de valorização da comunicação nos assentamentos
Assentamento Vista Alegre (Quixeramobim-CE)	Informar ouvintes das notícias ocorridas na cidade e no interior	Criar o programa "Roda de Conversa" na Rádio Mandacaru
Assentamento Camarazal (Nazaré da Mata-PE)	Construir através da cooperação um meio de transformação que possibilite fortalecer as lutas cotidianas	- Fortalecer o Boi Estrela - Oficinas de audiovisual - Criar um blog - Montar uma rádio comunitária
Assentamentos Tiracanga, Todos os Santos e Cacimba Nova (Canindé-CE)	Viabilizar o processo de comunicação para apoiar a realização da pesquisa sobre as contribuições do ensino-aprendizagem de música nos assentamentos	- Divulgação dos resultados da pesquisa através de slides, fotos e vídeos
Sítio Belorizonte (Crato-CE)	Registrar em catálogo a vivência cultural do Maracatu Uinu Erê	- Registro visual dos elementos do Maracatu - Registro dos áudios das Loas do Maracatu - Elaboração do catálogo

COMUNIDADE	OBJETIVO GERAL	MÍDIAS E/OU MÉTODOS UTILIZADOS
Assentamento Cachoeira do Fogo (Independência-CE)	Criar um Centro Comunitário de Comunicação e Cidadania	- Implementar Rádio Comunitária - Implementar audioteca, biblioteca e videoteca - Implementar cineclube
Assentamento Todos os Santos (Canindé-CE)	Fortalecimento da identidade dos jovens e estímulo às discussões políticas	- Oficinas de audiovisual - Produção de videodocumentários
Assentamentos Terra Nova, Jucá Grosso, Bom Jesus, Banhos e Amazonas (Morada Nova-CE)	Construir de forma participativa um Plano de Comunicação Popular dos Assentamentos do município de Morada Nova.	- Pesquisas sobre comunicação nos assentamentos - Construção dos planos pelos jovens dos assentamentos - Realização de seminários de integração
Assentamento Palmares (Crateús-CE)	Entender o que são mídias radicais e compreender o papel das mídias na construção do projeto popular.	- Rodas de conversas na Rádio Camponesa. sobre mídia radical
Assentamento 25 de Maio (Madalena - CE)	Situar o papel da comunicação como instrumento fundamental nas práticas e vivências .	- Criar um jornal mural -Elaborar um boletim informativo - Realizar atividades com outras salas - Realizar a oficina de música dança e teatro - Divulgar as ações nos meios informativos - Criar um programa de rádio para divulgação massiva das ações

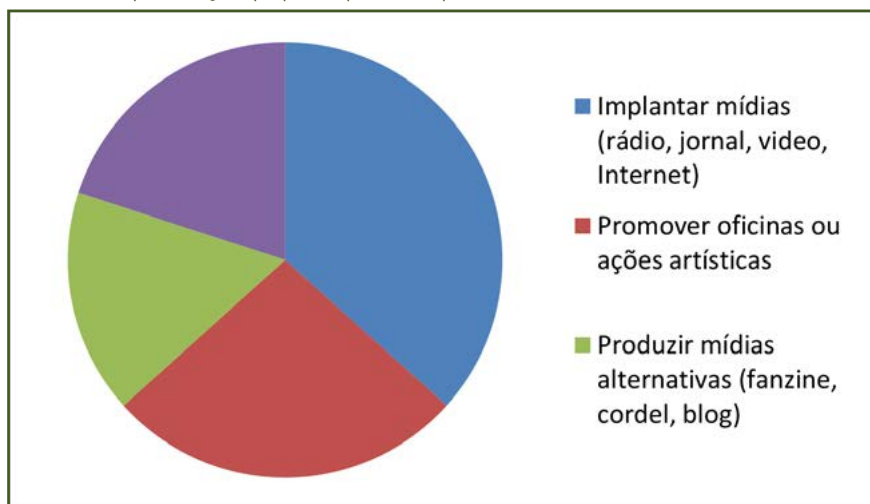
COMUNIDADE	OBJETIVO GERAL	MÍDIAS E/OU MÉTODOS UTILIZADOS
Assentamento 25 de Maio (Madalena- CE)	Publicizar a materialização da proposta pedagógica da Escola do Campo João dos Santos de Oliveira	- Oficina de jornal escolar - Oficina de fanzine - Oficina multimídia - Oficina de rádio
Caetanos de Cima (Amontada - CE)	Fomentar a comunicação participativa através da criação de cordéis	- Roda de Conversa historia de vida, mestre cordelistas - Oficina de construção de cordéis - Impressão montagem e distribuição dos cordéis
Comunidade Chico Gomes (Crato- CE)	Revitalizar a rádio comunitária	- Reunião coletiva - Elaboração de programação
Assentamento 10 de Abril (Crato - CE)	Discutir com os assentados soluções para os problemas relacionados a comunicação e o desenvolvimento da cultura da audiência ativa em todas as mídias.	- Discutir plano de comunicação - Arrecadar recursos para rádio existente - Criar blog - Oficina de rádio - Produzir programas de rádio
Assentamento Vida Nova	Favorecer a compreensão ativa da juventude dentro da comunidade	- Oficinas e praticas musicais
Assentamento Barra do Leme (Pentecoste - CE)	Implementar ações de comunicação ou popular envolvendo a literatura de cordel na escola Paulo Freire	- Oficina de literatura de cordel - Realização de eventos culturais - Distribuição de cordéis

COMUNIDADE	OBJETIVO GERAL	MÍDIAS E/OU MÉTODOS UTILIZADOS
Caetanos de Cima (Amontada– CE)	Fortalecer a iniciativa CINEPON através de estudos sobre mídia radical	- Elaborar Plano de Fortalecimento - Submeter propostas aos editais - Grupo de estudos - Criação de logomarcas - Realização da primeira mostra cinematográfica de Caetanos de Cima.
Caucaia-CE	Organizar um Cineclubes CAUIPE em Caucaia como forma de abordar temas em evidência na sociedade.	- Oficinas para lideranças e professores nas áreas áudio visual e cine clubismo. - Exibições periódicas do cineclubes nas comunidades e escolas do município
Comunidade de Alegre (Itatira-CE)	Buscar entendimento sobre mídia radical como instrumento de descobertas e empoderamento da produção de artistas da terra.	- Oficinas de mídia radical e cultura popular - Mapeamento cultural da comunidade - Produção de programas para rádio 13 de maio

Fonte: elaboração própria

Houve uma distribuição equilibrada de métodos e mídias a serem utilizadas nos planos de comunicação elaborados pelos educandos. Com base no quadro 1, foi feita uma classificação dos tipos de ações propostas, a fim de verificar se existia alguma tendência ou predileção por alguma mídia ou estratégia. No entanto, os planos se mostraram multidirecionais, a maioria apontava mais de uma ação e uso de casado de mídias, talvez com a intenção de atender a públicos de diferentes perfis de consumo de bens simbólicos, conforme ilustra o gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Tipos de ações propostas para o tempo-comunidade



Fonte: elaboração própria

Apesar de se destinarem a localidades e públicos diferentes, de lançarem mão de recursos diversos e metodologias variadas, todos os planos buscaram inserir de alguma forma a comunidade em seu desenvolvimento, o que indica sensibilidade por parte dos educandos da importância da participação nos processos de comunicação para que ela seja popular. Também foram destaque alguns propósitos que geralmente estavam presentes nos trabalhos: o fortalecimento da juventude rural, o incentivo ao aumento da autoestima da população dos assentamentos e o de valorização do patrimônio imaterial destes, sinalizando que a percepção dos educandos sobre o papel da comunicação do campo está relacionada à manutenção ou cultivo de valores culturais, ao despertar da juventude para um sentimento de pertencimento e à divulgação e visibilidade da história e cotidianos dos assentamentos. Sendo assim, há indícios de que houve aplicabilidade prática dos conceitos abordados em sala, pois, ao elaborarem planos que objetivam assegurar direitos civis, políticos e sociais das comunidades em que realizam suas pesquisas no Tempo Comunidade, o estudante se educa e contribui para a educação dos demais. Quando essa busca envolve o acesso aos meios de comunicação, tem-se a comunica-

ção educativa, pois a participação na comunicação é “um mecanismo facilitador da ampliação da cidadania, uma vez que possibilita a pessoa tornar-se sujeito de atividades de ação comunitária e dos meios de comunicação ali forjados” (PERUZZO, 1999, p. 218). Além disso, a simples interação com os pares e com manifestações culturais no âmbito da comunidade ou grupo a que pertencem cria fluxos comunicacionais educativos, pois como lembra Guarinello (2013), a cidadania requer um sentimento comunitário, portanto, a comunicação comunitária pode ser um lugar de excelência para a manifestação da cidadania comunicativa e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência de uma sociedade informada é um caminho para evitar a manipulação político-ideológica. Sendo assim, criar mecanismos de comunicação participativa pode contribuir para a efetivação de um clima de cooperação e confiança capaz de mobilizar as populações no sentido da busca de bens coletivos. Espera-se que o módulo “Comunicação para Transformação” tenha contribuído para reforçar a relevância de empreender esforços no sentido de dar visibilidade ao movimento campesino, dentro e fora dos assentamentos, por meio da construção de projetos coletivos de comunicação, seja a promovida por veículos (rádio, vídeo, Internet), seja as contidas nas manifestações artístico-culturais (mídias radicais), ou mesmo da articulação das várias formas de comunicar-se. A experiência de trazer à tona discussões e práticas comunicativas em um curso de Residência Agrária gerou resultados positivos notórios, tanto pela qualidade dos debates observados em sala como pelo teor crítico e propositivo dos trabalhos apresentados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOUNFLEUR, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3 ed. Ijuí: Ed. Ijuí, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____, Roseli Salete (org). **Dicionário da Educação do Campo**. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DIAS, Renata de Sousa. Tematização e circulação de enunciados em mídias radicais, de organização e informativas pelos movimentos de resistência global. In: VIZER, Eduardo,

FERREIRA, Jairo. **Mídia e movimento sociais**. São Paulo: Paulus, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

DOWNING, D. H. John. **Mídia radical**: rebeldia nas comunidades e movimentos sociais. 2 ed. São Paulo: Editora Senac, 2004.

IBGE. **Censo 2010**: população do Brasil é de 190.732.694 pessoas. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1766>. Acesso em 02 abr. 2012.

GOMES, Wilson. **Comunicação e democracia**: problemas & perspectivas. São Paulo: Paulus, 2008.

GONZALEZ, Jorge A. **Sociologia das culturas subalternas**. Tradução de Osvaldo J. de Moraes, Paulo B.C. Schettino, Rodrigo Gabrioti. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

LIMA, Venício A. de. **Comunicação e cultura**: as ideias de Paulo Freire. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Fundação Perseu Abramo, 2011.

OLIVEIRA, Catarina Farias de. **Comunicação, recepção e memória no movimento Sem Terra**: etnografia do assentamento Itapuí/RS. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

PERUZZO, Cicilia Krohling. **Comunicação nos movimentos populares**: a participação na construção da cidadania. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____, Cicilia M. Krohling. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 14, p. 205-228, jan/abr 1999.

_____, Cicilia, **Revisitando os Conceitos de Comunicação Popular, Alternativa e Comunitária**. In: XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 6 a 9 de setembro de 2006. Anais... Brasília: UnB, 2006.

_____, Cíclia Maria Krohling. Direito à comunicação comunitária, participação popular e cidadania. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, n. 3, 2011.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RUBIM, Antônio Albino Canelas. **Comunicação e Política**. São Paulo: Hacker, 2000.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. Lisboa: Presença, 2001.

INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM AGRICULTURA FAMILIAR CAMPONESA E EDUCAÇÃO DO CAMPO – UFSM: O USO DO MOODLE COMO POTENCIALIZADOR DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Rogério Oliveira Pinheiro¹

Gisele Martins Guimarães²

Paulo Roberto Cardoso da Silveira³

Cláudia Smaniotto Barin⁴

Os debates acerca da Educação do Campo no Brasil vêm ganhando destaque nas últimas duas décadas junto aos movimentos sociais e no meio acadêmico, pois se reconhece sua importância para o desenvolvimento sustentável no sentido da construção de novos paradigmas capazes de opor-se ao agronegócio produtor de commodities para exportação. Neste referencial em construção, as práticas educacionais são voltadas para os sujeitos do campo marginalizados historicamente pelas políticas econômicas e agrícolas adotadas no país.

1 Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGETR/UFSM).
E-mail: maninhopinheiro@yahoo.com.br

2 Doutora em Desenvolvimento Rural (PGDR/UFRGS). Professora do Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural (DEAER/UFSM).
E-mail: giseleguima@yahoo.com.br

3 Doutor pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor da UNIPAMPA Campus Itaqui-RS.
E-mail: prcs1064@yahoo.com.br

4 Pós Doutora em Físico-Química (USP). Professora do Programa de Pós Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER/UFSM).
E-mail: claudiabarin@cead.ufsm.br

A terminologia “Educação do Campo” nos remete a reflexões como de que forma a educação voltada para o rural vem sendo tratada pelas políticas públicas brasileiras, caracterizadas de forma geral pela desconsideração das especificidades do público-alvo e suas expectativas em relação à educação. O próprio termo “educação rural” sempre veio acompanhado de uma significação de inferioridade e atraso, tendo como objetivo levar informação e “conhecimento” aos segmentos ainda não contemplados pelo paradigma da modernização, como os camponeses, índios e quilombolas, desconsiderando todo um acervo de conhecimentos construídos por eles através da experiência cotidiana.

Neste sentido, faz-se mister a compreensão do termo educação “do” campo, suas características, práticas e também os mecanismos necessários para que os processos de ensino aprendizagem atendam as demandas e necessidades dos atores rurais. Em sentido acadêmico, a Educação do Campo refere-se à educação voltada à população que vive do trabalho do campo, considerando suas especificidades produtivas, de vida, cultura e meio ambiente onde estão inseridos.

Ela toma posição de confronto diante dos projetos de educação filiados a uma visão “instrumentalizadora” colocada a serviço das demandas do modelo de desenvolvimento agrícola, calcado no aumento da produção e produtividade, desconsiderando os aspectos sociais e políticos específicos dos espaços rurais. De outro modo, pode-se afirmar que esta educação rural urbanizada (docentes e currículos urbanos) contribui para manter as desigualdades sociais e não para superá-las, permanecendo alheia às lutas daqueles que vivem no campo.

Neste contexto, a Educação do Campo adquire perspectiva emancipatória partindo da premissa do “campo” como o rural contemporâneo, marcado não apenas como espaço de produção, mas como lugar de moradia, lazer, trabalho e, portanto, ambiente de vida (CALDART, 2008) e de construção de outra história em oposição à modernização subordinada ao capital e o pretense inexorável vazio demográfico e político que deveria se constituir o rural.

A Educação do Campo como um movimento nasce das demandas dos movimentos sociais e sindicais do campo, os quais desde a

abertura política do final dos anos 70 retomam a crítica da educação rural, como urbanizante e descontextualizada das questões relativas ao campo e ao camponês. Com professores urbanos e livros didáticos que falam do urbano e da urbanidade como positivos e o rural como espaço do atraso, sem currículos específicos às escolas rurais, a educação rural é vista como inadequada e descompromissada com a luta dos trabalhadores do campo por melhor condição de vida e de tornar-se protagonistas de seu futuro (ARROYO, 2000).

Dentro de um contexto de reivindicação dos movimentos sociais e sindicais representativos das demandas da agricultura familiar, tem ganhado força outro olhar para a relação campo e cidade, agora vista dentro do princípio de igualdade social e diversidade cultural, perspectiva que vai ganhar expressividade na Constituição de 1988. Nesta concepção, o Estado passa a promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 28, define que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente, prevendo: a) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; b) organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; c) adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Mas é na base dos movimentos sociais rurais, tendo destaque o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que se constrói uma proposta de *Educação do Campo* como um processo enraizado nas condições sociohistóricas dos trabalhadores rurais e que toma a luta política pela emancipação como princípio educativo. Deste modo, contrapõe-se esta perspectiva educacional a uma educação no campo e para o campo, vinculada a projetos exógenos de dominação política e cultural, aliada aos interesses de uma agricultura capitalista em expansão.

Oriunda da articulação dos movimentos sociais e sindicais têm-se algumas conquistas para o enraizamento da Educação do Campo

como uma proposta educativa comprometida com a transformação social e o desenvolvimento sustentável. Uma destas é a criação do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA). Este criado em 1998, como resposta as demandas dos atores sociais do campo, tem como objetivo central o fortalecimento da educação nas áreas de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo.

Dentre as ações do PRONERA em parceria com Universidades Federais e comunitárias, encontra-se desde a elaboração, implementação e acompanhamento de Projetos Educacionais voltados para a alfabetização de Crianças, Jovens e Adultos, até a formação de educadores para a Reforma Agrária.

Destacamos nesse artigo o *Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação de Profissionais para a Assistência Técnica*, que vai nascer de uma articulação do PRONERA com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) instituindo o *Programa de Residência Agrária* através da Portaria 057, de 23 de julho de 2004. Por meio deste são oferecidos cursos de Estágio de Vivência e Especialização para estudantes graduados que tenham conexão com projetos de desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária e seus projetos educativos.

Os objetivos estão focados na educação de profissionais das ciências agrárias para além das competências técnicas e científicas, incorporando habilidades para tratar das questões sociais, culturais e ambientais em espaços complexos, dando ênfase a categoria sociopolítica da Agricultura Familiar e Assentados da Reforma Agrária como público beneficiário e a agroecologia como matriz produtiva.

Neste artigo, as análises estão voltadas para os Cursos de Especialização que vem sendo ofertados por 27 Universidades Federais via PRONERA, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Nas 27 universidades ocorrem 35 cursos na modalidade Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo, inseridos no espírito do Programa de Residência Agrária.

A estrutura do curso propõe um enfoque pedagógico diferenciado, estando fundamentado na multi e interdisciplinaridade, estimulando a participação e articulação das diversas áreas acadêmicas, utilizando-se dos princípios da Pedagogia da Alternância e a flexibilização/construção dos conteúdos a partir de discussões promovidas sobre as diferentes realidades vivenciadas na prática dos estudantes.

A alternância é proposta sob dois momentos: o “Tempo Escola”, no qual são desenvolvidas as atividades teóricas de estudo, incluindo espaços em sala de aula (desenvolvimento de disciplinas voltadas a temáticas relevantes para os profissionais de ATES (Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária), debates nos chamados eixos (voltados a especificidades temáticas transversais) e espaços de abordagem de temas gerais por palestrantes convidados; e o “Tempo Comunidade”, caracterizado por ser o momento do aprendizado junto aos assentamentos de reforma agrária, no qual se desenvolvem as atividades práticas. Aqui o estudante atua no seu local de trabalho, considerando que muitos estudantes são técnicos de instituições que prestam serviço de assistência técnica junto às famílias assentadas ou em caso de que não possua vínculo deve escolher um assentamento para permanecer um período de vivência de no mínimo duas semanas.

Como suporte à sistemática da Pedagogia da Alternância, a Plataforma Moodle passa a ser utilizada como ferramenta na mediação estudante/docente, buscando facilitar os mecanismos de ensino-aprendizagem por meio da “aproximação” entre os estudantes e professores nas suas dinâmicas de construção do conhecimento a partir da prática no momento do “Tempo Comunidade”. Assim passa-se a ter a Plataforma Moodle como facilitadora da Pedagogia da Alternância no curso de especialização aqui analisado.

Em 2013, com o objetivo de formar Redes Partilhadas de Práticas Educativas em Educação do campo no Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo elabora-se uma versão específica da Plataforma Moodle para o curso: o Moodle Agrário. Com ferramentas adaptadas às necessidades das práticas pedagógicas do Curso, voltado exclusivamente para facilitar a Pedagogia

da Alternância e a construção do conhecimento a partir da prática das diferentes realidades, busca interconectar conhecimento acadêmico, científico e profissional, propondo-se assim a formar uma grande rede Colaborativa entre as Universidades que oferecem os cursos de Especialização em Residência Agrária no Brasil.

Dentro deste contexto, o presente trabalho realiza algumas reflexões acerca do uso da plataforma Moodle como instrumento facilitador de interação e interatividade entre alunos e professores do Curso em análise e os desafios colocados para a criação de uma Rede Compartilhada de Práticas Educativas como forma de legitimar experiências e conhecimentos no âmbito da Educação do Campo.

METODOLOGIA UTILIZADA

Este trabalho apresenta abordagem qualitativa, caracterizada por Spink e Menegon (1999), como aquela que aponta para a complexidade dos fenômenos sociais, permitindo compreender a subjetividade do objeto a partir de diálogos do pesquisador com a realidade estudada.

Triviños (2009) apresenta a pesquisa qualitativa como aquela [em] que: a) tem o ambiente natural com fonte de dados e o pesquisador como instrumento-chave; b) apresenta-se de forma descritiva; c) preocupa-se com o processo e não apenas com o produto; d) o fenômeno social é explicado num processo dialético indutivo-dedutivo; e) o significado é a preocupação essencial do pesquisador. Para tanto foram usados os seguintes instrumentos de pesquisa:

- a. **Análise documental:** Considerando que os documentos são registros escritos que proporcionam informações em prol da compreensão dos fatos e relações possibilitando ao pesquisador conhecer o período histórico e social das ações e reconstruir os fatos e seus antecedentes, (SOUZA *et al.*, 2011), foram feitas análises de documentos oficiais que registram a criação das políticas públicas para a Educação do Campo, como o PRONERA e os registros de projetos que vão dar ori-

gem aos Cursos de Especialização no espírito do Programa Residência Agrária. Buscou-se apreender os objetivos, metas e estratégias (de planejamento, gestão e avaliação) que guiam as ações dos cursos, revelando assim seus significados;

- b. **Entrevistas com informantes-chave:** técnica de pesquisa que visa a obter informações de interesse a uma investigação, onde o pesquisador formula perguntas orientadoras com um objetivo definido, frente a frente com o respondente e dentro de uma interação social. Os escolhidos (chaves) são participantes ativos da problemática em estudo, contribuindo desta forma para a apreensão das questões, fatos e informações relevantes para o pesquisador (GIL, 1999).

Com base nesta descrição foram entrevistados por meio de questionários abertos semiestruturados, professores, e gestores do Curso de Especialização do Residência Agrária ofertado pela UFSM, buscando-se reconstituir o processo histórico e sociopolítico dos fatos que constituem a sua criação e desenvolvimento.

Do PRONERA aos cursos de especialização do programa residência agrária: propósitos e desafios na implementação de uma pedagogia alicerçada na prática

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é uma política pública de Educação do Campo, desenvolvida nas áreas de reforma agrária e executada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Seu objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas (MDA, 2004).

O PRONERA nasceu em abril de 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo, através da Portaria Nº. 10/98, tendo sido incorporado ao INCRA no ano de 2001. O Programa emerge de debates realizados no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, realizado em 1997, tendo como ponto de

partida a precariedade com que a Educação do Campo vinha sendo tratada pelas políticas públicas em educação (MDA, 2004b).

Como fruto destas e outras discussões, representantes de universidades federais brasileiras reúnem-se na Universidade de Brasília (UnB) para discutir a participação das instituições de ensino superior no processo educacional nos assentamentos de reforma agrária. A partir daí tem-se a participação das universidades em: a) Projetos de Educação de Jovens e Adultos: alfabetização e ensino fundamental; b) Projetos de Formação Continuada de Professores de áreas de Reforma Agrária; c) Projetos de formação profissional de nível técnico para jovens e adultos de áreas de Reforma Agrária.

Estas ações revertidas em Projetos educacionais materializam os objetivos do PRONERA, que são:

- Garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados(as) e/ou assentados(as) nas áreas de Reforma Agrária;
- Garantir a escolaridade e a formação de educadores(as) para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária;
- Garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores (as) de jovens e adultos - EJA- e do ensino fundamental e médio nas áreas de Reforma Agrária;
- Garantir aos assentados (as) escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento;
- Organizar, produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa;
- Promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo (MDA, 2004b).

Dentre as ações do PRONERA merece destaque neste trabalho o Programa Nacional de Educação no Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica - Residência

Agrária, criado em parceria com o MDA. Voltado para o desenvolvimento dos camponeses e seus territórios, o programa se propõe a oferecer condições de estágio de vivência e especialização para estudantes graduados e profissionais que tenham relações e atividades ligadas aos projetos desenvolvidos nos assentamentos, bem como seus processos educativos. Neste sentido Molina *et al.* (2009), destacam:

A denominação do Programa explicita sua maior intencionalidade: ser uma política de formação profissional, com o objetivo de contribuir com a promoção do desenvolvimento rural na busca da melhoria das condições de vida no campo brasileiro. Em função de sua principal estratégia de execução, a inserção e a permanência dos estudantes universitários nos assentamentos e áreas de Agricultura Familiar por extensos períodos, adotou-se também como sua denominação Programa *Residência Agrária* (MOLINA *et al.*, 2009, p 17).

O Residência Agrária começa com a discussão da necessidade de incluir estudantes e docentes em uma realidade ainda pouco conhecida pelas universidades: a realidade camponesa. O primeiro passo a ser dado consistiria em propiciar aos estudantes vivências da prática camponesa. Faz-se importante ressaltar que, muito embora os cursos de ciências agrárias tenham características suficientes para serem inseridos no paradigma da complexidade, por traçarem vinculação entre a sociedade e a natureza, por pesquisarem elementos que ligam o natural ao social, esses cursos ainda padecem de uma certa simplificação na abordagem dos processos de evolução e transformação agroecossistêmicas, além de se vincularem aos segmentos do grande capital, representados por conglomerados transnacionais.

Alicerçando-se nos propósitos da educação do campo com a necessidade da construção de um modelo de sociedade pautada pela busca de garantias de condições dignas de vida para todos e, sobretudo, conhecimento, o Programa Residência Agrária propõem em sua matriz pedagógica as seguintes dimensões formativas:

- a. Questão Agrária
- b. Reforma Agrária
- c. Desenvolvimento Rural
- d. Formação Profissional
- e. Matriz Tecnológica
- f. Soberania Alimentar

Para tanto, o programa é composto por duas modalidades, a saber:

- a. *Estágio de Vivência, aos estudantes de Ciências Agrárias:* com duração de seis meses a ser realizado em comunidades localizadas, prioritariamente, nos territórios rurais definidos pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) e áreas prioritárias de Reforma Agrária, segundo INCRA, sendo que os territórios devem ter, obrigatoriamente, uma equipe de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) ou de Assessoria Técnica, Social e Ambiental (ATES) atuando na área, um ou mais Orientadores de Campo (técnicos de ATER ou ATES), que se responsabilizam pelo estágio juntamente como um orientador acadêmico (professor das universidades envolvidas). Também se prevê a realização de eventos de formação abertos à comunidade acadêmica a ser realizado pelas universidades que ofertam os Estágios de Vivência, fortalecendo o debate da Reforma Agrária na academia;
- b. *Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo:* a ser oferecido ao final do estágio de vivência, consistindo resumidamente em dois grandes tempos formativos: 1º – *Tempo Universidade*, também chamado de Tempo Escola que consiste em um tempo onde a turma está reunida desenvolvendo conteúdos programáticos do currículo do curso em forma de aulas, oficinas, seminários, estudos de caso em campo, com o acompanhamento de professores, monitores, coordenadores pedagógicos e outros; 2º – *O Tempo*

Comunidade consiste no período de reflexão-ação na e com a comunidade (áreas de assentamento e de agricultura familiar). Neste tempo, as temáticas do tempo universidade têm a oportunidade de ser confrontadas com a realidade específica da área de Residência.

Como base epistemológica adota-se a Pedagogia da Alternância, a qual surge na França em 1935, a partir de um pequeno grupo de agricultores insatisfeitos com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades de uma educação para o meio rural (GIMONET, 1999).

O modelo de ensino proposto e organizado por esses agricultores alternavam-se em “tempos” onde os jovens permaneciam na escola com “tempos” em que estes ficavam na propriedade familiar. No tempo escola, o ensino era coordenado por um técnico agrícola e as atividades incluíam disciplinas escolares básicas e temáticas relativas à vida associativa e comunitária, enfocando o meio ambiente e a formação sociopolítica e econômica para o meio profissional; já no tempo Comunidade, os pais se responsabilizavam pelo acompanhamento das atividades dos filhos, sendo que a ideia básica era conciliar os estudos com o trabalho na propriedade rural da família sem afastar os filhos dessa convivência, privilegiando assim os conhecimentos acumulados no meio onde vivem (GARCIA, 2014).

No Brasil, a Pedagogia da Alternância surge em 1969 pela ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) em função da crise que dizimou a cafeicultura no Estado deixando muitos agricultores camponeses desprovidos de condições de reprodução socioeconômica. Criam-se então, na década de 60, as Escolas Família Agrícola (EFAS) com o objetivo de atuar sobre os interesses do homem do campo, principalmente para a elevação do seu nível cultural, social e econômico; e mais tarde, em meados dos anos 80, surgem as expe-

riências das Casas Familiares Rurais⁵ - CFRs (GARCIA, 2014). Desde lá, a Pedagogia da Alternância passa por diferentes adaptações, sempre buscando contemplar em sua práxis pedagógica uma educação baseada na prática, na realidade vivenciada pelos agricultores, nos saberes e significados dos atores sociais do campo.

O uso do Moodle nas práticas de interação e interatividade do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo

No curso de especialização em análise, a prática pedagógica possui seus alicerces na alternância, prática na qual convencionou-se o Tempo Escola (TE) como aquele onde são desenvolvidos os conteúdos teóricos comuns a todos os estudantes e o Tempo Comunidade (TC) correspondente à permanência do educando em um assentamento de reforma agrária por um período mínimo de duas semanas entre cada etapa do tempo escola. Neste sentido, faz-se relevante esclarecer que muitos dos educandos são profissionais vinculados a Instituições de Assistência Técnica e que, portanto, o TC passa a ser o ambiente de trabalho dos estudantes, tendo a prática como atividade profissional exercida e refletida no TE.

O curso é estruturado sob uma perspectiva interativo-participativa, por meio da criação de espaços reservados à discussão, preparação e avaliação dos conteúdos. Está estruturado em 5 componentes curriculares:

- 1º. Componente de formação teórica comum
- 2º. Componente de formação específica/flexível (Eixos Temáticos)
- 3º. Componente de atividades comuns dirigidas a campo e compartilhamento de saberes

5 As Casas Familiares Rurais são espaços destinados à formação de jovens do meio rural, que recebem formação técnica, profissional e gerencial, tendo como objetivo a qualificação desses oferecendo alternativas de renda e de trabalho para assim permanecerem e beneficiarem a própria região.

4º. Componente de Vivências (Tempo Comunidade) em contextos da ATES/RS

5º. Componente, o Trabalho Final.

Os Eixos Temáticos objetivam contemplar os diferentes interesses dos estudantes, oriundos de diversas áreas de conhecimento. Estes eixos são estruturados a partir da realidade prática dos educandos, o que faz com que cada universidade apresente Eixos Temáticos distintos. Como exemplo, citamos os eixos que Estruturam o Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do campo – Residência Agrária, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o qual segue no quadro abaixo.

Quadro 1– Eixos Temáticos do Curso de Especialização em Agricultura familiar Camponesa e Educação do Campo da UFSM- RS.

ÁREA/ EIXO	OBJETIVO DO EIXO	LISTA DE DISCIPLINAS
Política e Gestão Ambiental	Instrumentalizar os técnicos a cerca de acesso (políticas públicas), uso (técnicas de qualidade) e conservação (plano de recuperação) de recursos naturais em assentamentos de reforma agrária.	- Princípios da Gestão Ambiental - Gestão e Legislação Ambiental - Instrumento de Gestão Ambiental

ÁREA/ EIXO	OBJETIVO DO EIXO	LISTA DE DISCIPLINAS
Agroecologia	Contribuir na formação técnico-social sobre o enfoque agroecológico, com vistas na promoção do desenvolvimento rural em bases sustentáveis: concepção teórico-prática, capacitação técnico-social, matriz produtiva e estilos de agricultura de base ecológica.	- Manejos Agroecológicos - Princípios da Agrobiodiversidade - Manejo de Agroecossistemas Sustentáveis
Sociedade e Desenvolvimento Rural.	Dar suporte a uma formação mais humanista, subsidiando teórico e metodologicamente para a interpretação dos processos sociais e estratégias do desenvolvimento rural.	- Agricultura Familiar e Campesinato - Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural - Agricultura Familiar e Desenvolvimento Territorial
Políticas Públicas	Contribuir para a qualificação dos agentes de ATES acerca das políticas existentes, bem como desenvolver a capacidade de propor novas políticas públicas.	- Políticas Públicas e a Reforma Agrária - Políticas Públicas e o Papel do Estado na Reforma Agrária - Políticas Públicas e a Agricultura Familiar
Planejamento e Gestão Agrícola.	Proporcionar competências e habilidades organizativas, gerenciais e de planejamento dos fatores socioeconômicos com vistas à análise-diagnóstico das realidades rurais.	- Princípios da gestão agrícola - Elaboração e gestão de projetos - Planejamento da unidade de produção

Fonte: Elaborado pelos autores, 2015.

Buscando superar as dificuldades geradas pelo distanciamento entre os docentes e os estudantes de um mesmo eixo no período entre duas etapas de tempo escola (em torno de sessenta dias), propõe-se a utilização da Plataforma Moodle enquanto ferramenta em Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA). O Moodle é uma tecnologia educacional, livre para a Internet, consolidada mundialmente, devido em grande parte ao trabalho colaborativo em rede. Ele não está apenas em universidades, mas em escolas secundárias, primárias, organizações não lucrativas, companhias privadas e utilizadas por professores independentes (ANTONENKO *et al.*, 2004).

O Moodle permite a associação entre as ações de ensino e aprendizagem. Por esse motivo, o consideramos um ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA), haja vista as potencialidades do ambiente para a comunicação e interação num contexto em que a aprendizagem está vinculada ao ensino, caracterizando-se por seus propósitos pedagógicos e por constituir-se como um processo sistemático, organizado e institucional/formal.

No Brasil, após ser homologado pelo MEC, o Moodle vem sendo utilizado como plataforma oficial para o Ensino à Distância (EaD) em diversas instituições de ensino. Sua utilização, no entanto, não está restrita ao âmbito da Educação a Distância passando a servir de suporte e ser associado às atividades presenciais e semi-presenciais.

Considera-se que os AVEA integram múltiplas mídias, ferramentas e recursos, propiciam interações, produção colaborativa e socialização do conhecimento. Assim, suas potencialidades pedagógicas devem ser exploradas de forma a não serem utilizados como mero repositório de conteúdos e recursos (DENARDIM, 2009), mas sim como potencializadora de mecanismos de interação e interatividade.

Os conceitos que envolvem interação e interatividade remetem à compreensão e análise do uso das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) em espaços de trocas e construção de conhecimentos. Por interação compreendem-se os fenômenos de troca entre dois ou mais indivíduos que, por meio da subjetivação das informações recebidas, reconstroem suas experiências em novos conhecimentos. Já

o termo interatividade remete às questões de informática – neste caso, as TIC – ressaltando, em geral, a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação. Isso quer dizer que o receptor participa sempre, em maior ou menor grau, mas sempre na condição de receptor ativo, pois, como exemplifica Levy (2000), mesmo sentado na frente de uma televisão sem controle remoto, o destinatário decodifica, interpreta, participa, mobiliza seu sistema nervoso de muitas maneiras, e sempre de forma diferente de seu vizinho.

Buscando clarear as contribuições das práticas de interação e interatividade para construção do conhecimento Belloni (1999) esclarece a diferença entre elas, considerando que a interação é uma ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de sujeitos, que pode ser direta ou indireta (mediatizada). Já a interatividade significa a *potencialidade técnica* oferecida por determinado meio (CD-ROMs de consulta, hipertextos em geral etc.) ou atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina e de receber, em troca, uma “retroação” da máquina sobre ele.

Por esta razão deve-se estar atento para o fato de que o ensino-aprendizagem de qualidade deve proporcionar ampla possibilidade de interação entre os sujeitos, caso contrário passa a ser mera “educação bancária”, como simples repositórios de conteúdos (FREIRE, 1983). Pois, segundo Moran (2000), aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos, relacionamos, estabelecemos laços entre o que estava disperso, dando-lhe significado, e encontrando um novo sentido.

Assim, dentro dos propósitos da construção do conhecimento por meio da interação e interatividade, na segunda turma de especialização inserida no programa Residência Agrária que teve a participação da UFSM em 2009 os estudantes propuseram a utilização do Moodle como forma de maximização dos espaços de interação professores-alunos e entre alunos, objetivando a construção coletiva de conhecimento. Na terceira turma, hoje em curso, na sua proposição pedagógica consta o Moodle como forma de interação professor-aluno, a qual com base na experiência em EAD e no sistema presencial assume papel relevante

para manter de forma contínua um fluxo de informações e troca de experiências, promovendo, assim, a interatividade alunos-docentes-formação do conhecimento.

O *know-how* da UFSM na utilização da Moodle em curso de EaD levou à sugestão, em nível de coordenação nacional do Programa Residência Agrária, de que se criassem redes de produção colaborativa de conhecimento acadêmico, científico e profissional, através do uso do ambiente virtual de ensino aprendizagem livre Moodle. Nasce assim o *Moodle Agrário*, criado pelo Laboratório de Mediações Sociais e Culturais (LabMESC) pertencente ao Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural do Centro de Ciências Rurais.

Por meio do DEAER e do LabMESC, a UFSM passa então a abrigar o servidor que dá acesso ao ambiente do Moodle, criando também um **Núcleo de Apoio** ao uso do Moodle. Este núcleo tem objetivo de viabilizar a formação dos docentes das diversas universidades na utilização do Moodle, além de servir de suporte aos diferentes usuários inseridos na rede colaborativa. Em relação ao curso de especialização da UFSM, o núcleo viabiliza o monitoramento do uso da ferramenta, alimentando-o com informações e estimulando aos docentes e discentes a interagir via plataforma.

Segundo Kenski (2007), as redes, mais do que uma interligação entre computadores, são articulações gigantescas entre pessoas conectadas com os mais diferentes objetivos. Assim, a criação de uma rede colaborativa entre os Cursos de Residência Agrária por meio do Moodle deve ser analisada para além dos mecanismos de ensino-aprendizagem, servindo também como uma rede de troca de experiências (conhecimentos construídos e experiências partilhadas) que em muito podem contribuir para a construção e fortalecimento de conhecimentos científicos e práticas pedagógicas voltadas para a Educação do Campo. É o que sugere Castells (2000), quando menciona a sociedade em rede, apontando que ela se constitui a partir do local com uma sociedade globalizada, oferecendo por meio da microeletrônica, informática e pelas TIC novas, e muitas vezes inovadoras, formas de utilização do conhecimento.

Aqui são indicados alguns elementos importantes para a reflexão sobre a plataforma Moodle como instrumento capaz de potencializar a Pedagogia da Alternância por meio da interação e interatividade alunos, docentes e construção do conhecimento.

O enfoque aqui adotado procura ultrapassar a análise que se centra nos níveis de acesso à plataforma e as motivações dos estudantes para utilizá-las. Busca-se avançar para uma abordagem que explicita a contribuição do Moodle como forma efetiva de interação entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, a qual realmente possa aprofundar a troca de informações entre docentes e discentes, ao mesmo tempo que permite a participação coletiva de todos os cadastrados.

A utilização do Moodle no curso de especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo teve este propósito de viabilizar uma construção coletiva de conhecimento. No entanto, percebe-se que grande parte dos docentes não conceberam seu agir pedagógico considerando as possibilidades de interação e interatividade via Moodle.

Outras formas de comunicação com as quais os docentes e discentes estão mais familiarizados e as utilizam no cotidiano facilitaram seu uso como forma de troca de informação. Tal opção motiva-se pela agilidade e pela facilidade de operação, enquanto o Moodle exige um aprendizado para manejá-lo e não se demonstra atrativo aos usuários, segundo os entrevistados.

Os próprios docentes em sua maioria não se sentem a vontade no uso do Moodle e, ao invés de dedicarem tempo a sua alimentação e a frequência de acesso, buscando viabilizar a interação, adotam outros meios (as redes sociais e o e-mail) como forma de obter com mais agilidade a retroação dos receptores.

Deste modo, perde-se a possibilidade de uma interação capaz de envolver múltiplos usuários, o que o Moodle permite e acaba-se por efetivar uma comunicação com um pequeno grupo de receptores. A pretensão de criar uma comunidade em aprendizagem conjunta se es-

facela e o ensino-aprendizagem não rompe com sua forma tradicional em que a transmissão de conhecimento ainda supera a construção de conhecimentos na ênfase obtida na prática pedagógica.

Pode-se levantar a hipótese de que o Moodle não foi pensado estrategicamente como um ambiente onde dever-se-iam constar todas as ações pedagógicas como ocorre em cursos na modalidade EaD. Assim, foi considerado como um instrumento de apoio, o qual para muitos não acrescentaria nada significativo para a efetividade de sua ação pedagógica.

Nos eixos temáticos, onde as discussões motivam a interação entre os participantes sobre determinadas temáticas, observou-se que o Moodle não foi a opção priorizada como forma de fazer circular informações e de trocar comentários sobre as temáticas em exame. A respeito disso, também torna-se relevante anotar que a baixa interatividade dos estudantes ao acessar o Moodle, visto como ferramenta desconhecida e complexa, pode ter influenciado em sua não potencialização como forma interativa. Nesta dimensão, deve-se considerar que para muitos estudantes trata-se de uma dificuldade encontrada diante das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), pois seu conhecimento e nível de utilização destas tecnologias são baixos. Aqui entra um componente geracional e profissional, já que a ação de ATES não exige um conhecimento apurado das TIC e nem possibilita uma conexão à internet com qualidade e frequência, devido aos locais de trabalho e às condições oferecidas.

Há também o desafio da pedagogia da alternância, na qual, em determinado período (o Tempo Comunidade), o estudante fica distante do professor. Nesse momento, quanto maior a interação entre eles, mais intensa será a reflexão sobre a relação entre o saber instituído (trabalhado no Tempo Escola) e o saber construído no cotidiano vivenciado pelos agricultores. No passado esta interação era possível por meio das visitas esporádicas do professor ou monitor ao estudante em seu Tempo Comunidade, que criavam um espaço pontual e artificial de interação (preparam-se para a visita tanto o estudante quanto a família de agricultores). Hoje, com as TIC, ao universalizar-se o acesso à tele-

fonia e à internet, as possibilidades são inúmeras e instantâneas, o que leva a crer que a interação pode ser intensa.

Assim, a plataforma Moodle e as demais possibilidades trazidas pelas TIC são elementos fundamentais para aprofundar a interação em contextos de ensino-aprendizagem, mas precisam ser pensados dentro de uma estratégia pedagógica e não considerados meros instrumentos de informação ou comunicação. A ação pedagógica precisa conceber a interação como elemento decisivo, o que a fará condicionante do processo de aprendizagem. E certamente isso seria mais viável se as disciplinas fossem substituídas por eixos transversais, que exigissem múltiplas contribuições de diferentes docentes e discentes, tornando a interação necessária para dar sequência aos objetivos propostos: abordar as temáticas em sua complexidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONENKO, P.; TOY, S.; NIEDERHAUSER, D. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment: What Open Source Has To Offer. In: **Association for Educational Communications and Technology**, 27th, Chicago, IL, October 19 23, 2004. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED48508>. Acesso em 10 de abril de 2015.

ARROYO, M.G. Apresentação. In: CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à Distância**. 2. ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1999.

CALDART, R. Concepção de Educação do Campo. Síntese produzida para exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo, projeto UnB/Itterra, no XIV ENDIPE, POA, 2008.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DENARDIM, A. C.; FRUET, D.; de BASTOS, F. da P. Potencialidades tecnológicas e educacionais em ambiente virtual de ensino-aprendizagem livre. Anais do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED). v. 7, nº 3, dez. 2009.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: **Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento**, 1999. Anais. Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

GARCIA, G.V. **Para além do conhecimento científico**: O estágio Interdisciplinar de Vivência como espaço de emergência do mundo da vida. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

GIL, Antonio C. Entrevista. In: **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999. Cap. 11, p. 117-127.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, v. 1, 2ª ed., 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura** (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2000. MORAN, J. M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 6ª ed., 2000.

MDA. INCRA. Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para Assistência Técnica: Diretrizes Básicas do Programa. Brasília, 2004.

MDA. INCRA. Programa Nacional de Educação do Campo- PRONERA. Manual de Operações. Brasília, 2004b. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf. Acesso 26 abril de 2015.

MOLINA, M. C.; ESMERALDO, G.G.S.L; NEUMANN, P.S; BERGAMASCO, S.M.P.P. **Educação do Campo e formação profissional: a experiência do Programa Residência Agrária**. Brasília: MDA, 2009.

SOUZA, Jacqueline; KANTORSKI, Luciane Prado; LUIS, Margarita Antonia Villar. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228, 2011.

SPINK, M.J.P, MENEGON, V.N. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, M.J.P (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

TRIVINÕS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

Parte III

Questão Agrária, Direitos e Conflitos do Campo

APRESENTAÇÃO

Os artigos que seguem representam um fragmento da experiência acumulada pelos 34 projetos do Programa de Residência Agrária desenvolvidos no Brasil, entre o período de 2013 e 2015 e sistematizados e debatidos no âmbito do Grupo de Trabalho Questão Agrária, Direitos e Conflitos no Campo, realizado no Congresso Nacional dos Programas de Residência Agrária, em agosto de 2015.

O GT Questão Agrária, Direitos e Conflitos do Campo teve como objetivo discutir a centralidade dos processos sociais na formação do estado na América Latina e ao Brasil e da questão agrária. Voltado ao estudo da atuação das classes sociais e dos movimentos sociais no campo, busca refletir sobre as relações contra-hegemônicas no campo, com especial ênfase na luta por direitos e na representação política dos movimentos e dos interesses dos “camponeses”, na disputa pelo território e pela efetivação de políticas públicas (educação, crédito, produção, reforma agrária, previdência, água) para o campo.

O GT foi coordenado por Erika Macedo Moreira, Bruno Malleiro, Sonia Maria Ribeiro de Souza e Sidney Cássio Todescato Leal. Recebeu 46 trabalhos, que foram agrupados em 4 eixos de discussão: Estado e Políticas Públicas; Produção e Resistência; Protagonistas do Campo: Juventude e Mulheres; Estudos de Caso da Reforma Agrária e teve como ementa

a centralidade dos processos sociais no mundo rural. Classes sociais e movimentos sociais no campo para pensar o desenvolvimento do capitalismo e do comunismo. Direito, Estado e Constituição. Lutas sociais no campo e representação política dos movimentos e dos interesses

“camponeses”. Formação do estado brasileiro e questão agrária. Revolução burguesa no Brasil, ruralismo e relações de poder. Direitos sociais do campo. O campo, os sujeitos do campo e as lutas populares: movimentos sociais e comunidades tradicionais; conflito e violência no campo. Campo e políticas públicas: educação, crédito, produção, reforma agrária, previdência, água, território.

Durante a realização do Congresso Nacional de Residência Agrária foram apresentados 45 trabalhos, que, para fins pedagógicos, foram subdivididos nos seguintes eixos de discussão: Estado e Políticas Públicas, Produção e Resistência, Protagonistas do Campo: Juventude e Mulheres, e, Estudos de Caso da Reforma Agrária. As questões centrais que nortearam as discussões do GT foram:

Quais as consequências centrais dos processos de formação do Estado-Nação na América Latina que consolidaram formas políticas dependentes centradas na formação de latifúndios e na definição de uma economia agrominero-exportadora?

Em que medida os processos luta, organização e resistência camponesa na América Latina, indicam possibilidades de construção de outras formas políticas, produtivas, contra-hegemônicas?

De que maneira as relações encampadas pelo agronegócio no Brasil conseguem se hegemonizar através dos discursos veiculados pelos meios de comunicação e grande mídia, de políticas públicas endereçadas a interesses específicos e da dinâmica do executivo, legislativo e judiciário, em suas diferentes esferas?

Como a diversidade dos sujeitos do campo e suas lutas ressignificam a questão agrária?

Segue a tabela com a subdivisão e os títulos do trabalho:

Eixo 1- Estado e políticas públicas
A construção do Estado pela base? Reflexões sobre uma experiência de participação popular no Peru. Nury García Córdova

Eixo 1- Estado e políticas públicas
A Assembleia Legislativa e a questão agrária em Mato Grosso: A quem serviu as leis sobre agricultura aprovadas na 15ª legislatura da ALMT. Jelder Pompeo de Cerqueira
A atuação da Brigada da Via Campesina brasileira no Haiti: diálogo com os métodos do programa de ATEs no RS Jose Luis Rodrigues
A dimensão social no Programa de Assessoria Técnica Ambiental e Social – ATEs em assentamentos de reforma agrária no RS: debates e construções. Fernanda de Queiroz Miranda
Agronegócio como redefinição da hegemonia no tempo e no espaço. Gleciene Cezário dos Santos Machado
As contradições do desenvolvimento da agricultura capitalista no estado de São Paulo. Selma de Fátima Santos
Emergência e consolidação do agronegócio no Brasil: a ditadura militar e governos FHC. Tassiana Barreto de Barros Moreira
Estado e as políticas públicas para o campo – Assentamento Roseli Nunes. Dehbora Alves da Costa
Estrutura econômica e ordem política no atual Paraguai. Ana Beatriz Villar
Migrações internas no Brasil: uma reflexão sobre o campo brasileiro. Gláucia Costa Bento/ Francisca Silva Espíndula/ Márcia Lima Vieira
O acesso a direitos previdenciários dos trabalhadores rurais: uma análise dos impactos na reforma agrária. Neirivan Santos do Nascimento
O ciclo de reprodução do capital do agronegócio no Paraná: uma abordagem a partir da teoria marxista da dependência. Igor Chiosini De Nadai
Eixo 2- Produção e Resistência
A produção de soja em assentamentos da Campanha do RS e as implicações para autonomia dos agricultores Mauro Adílio dos Santos Gonçalves/ Vivien Diesel
Agricultores integrados ao dendê e questões relativas ao sistema de produção, no P.A. Terra Nova, Pará. Lucinaldo Soares Gomes
Agroecologia e educação popular como prática pedagógica e de resistência em acampamentos sem terra. Gabriela Furlan Carcaioli; Suelyn Cristina Carneiro da Luz; João Arthur Pompeu Pavanelli; Livia Murari Rocha
Análise da sustentabilidade socioeconômica em assentamento com comunidades tradicionais: Agrovila das Palmeiras. Lindomar de Oliveira Alves

Eixo 2- Produção e Resistência
As distintas estratégias adotadas para garantir a reprodução social: um estudo de caso de famílias beneficiárias do Assentamento Filhos de Sepé, Viamão/RS. Felipe R. G. Jasinski/ Artêmio S. Marques
Aspectos sociais políticos econômicos e culturais do assentamento união – Barcelona/ RN. Anderson Luiz Araújo/ Emanuel Pereira de Farias/ Ercílio Ferrari/ Marcos Barros de Medeiros
Moradia camponesa: lugar de memórias e resistências: Jossier Boleão
Mulheres agricultoras e gestão da água: caminhos entrelaçados no Semiárido nordestino. o caso do Assentamento Palmares I em Crateús/CE- Ana Maria Pereira Lima/ Gema Galgani S. L. Esmeraldo/ Karla Karolline de Jesus Abrantes
Nossa mata e a abelha jandaíra: resgate dos conhecimentos locais sobre a Melípona Subnitida (APIDAE, MELIPONINAE)- Franderlan Campos Pereira/ Francisco Carlos Barboza Nogueira/ Guillermo Gamarra Rojas/Beatriz Helena Oliveira de Mello Mattos
O processo de reprodução social e econômica do Assentamento Roseli Nunes – Mirassol D’oeste/Mato Grosso - Edimar Francisco Soares
O processo participativo de implantação das hortas medicinais pelos coletivos de mulheres do MST/sul de Minas Gerais e a política nacional de plantas medicinais e fitoterápicos. Líbia Góis/ Márcia Martins/ Iberê Martí Moreira da Silva/ Lídia Maria Góis/ Sheyla Gomes de Almeida

Eixo 3- Protagonistas do Campo: Juventude e Mulheres
A história do Assentamento Três Conquistas. Aluana Maria Barboza
A juventude rural: desejos individuais de migração e os desafios para o campesinato no Assentamento Pirituba II - Itapeva/ Itaberá. Silmara Aparecida Ribeiro
A questão da identidade camponesa: como o fator identidade tem contribuído para permanência ou o êxodo de jovens no assentamento Che Guevara, Mirante do Paranapanema/SP. Sandro Pereira
A resistência dos camponeses do Assentamento Guarani no município de Sandovalina – SP. Gilmar Vicente Ribeiro
Educação do Campo em Picos (PI): suscitando questões na relação educação e desenvolvimento. Afonso Gilberto Galvão/ Lucineide Barros Medeiros
Jovens camponeses em movimento: contradições do processo de reprodução sócio-territorial do campesinato nos assentamentos de reforma agrária. Luciano Benini de Oliveira
Juventude Rural e a política pública de ATES: o caso de Bossoroca/RS. Taciane Lais da Silva/ Everton Lazzaretti Picoletto/ Sérgio Botton Barcellos

Eixo 3- Protagonistas do Campo: Juventude e Mulheres
O MST e os desafios da juventude sem terra: uma analogia a partir da realidade do assentamento Antônio Conselheiro/ MT. Edson da Costa Ramos
Relato de uma experiência: memória, documentação na luta pelo território tradicional – comunidades caboclas do Ribeirão dos Camargo- Maria Dolores Torres Rubio/ Claudionor Henrique Pedroso
Resistência coletiva em assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no estado do Pará. Alessandra Von Wagner Fagundes/ Judith Ribeiro Gama/ Jeane Jurema de Assis/ Elizangela Lima de Souza/ Maria Abadia/ Raimundo Conceição da Silva Moreira/ Fábio Oliveira Lima/ Simone Alves Martins/ Glaucia de Sousa Moreno
Revolta das Amélias: educação jurídica popular para o empoderamento das camponesas do MPA de Tarilândia. Lenir Correia Coelho/ Erika Macedo Moreira
Eixo 4 - Estudos de Caso da Reforma Agrária
A estrutura agrária na Zona da Mata: concentração fundiária e assentamentos de reforma agrária- Talles Adriano dos Reis
Análise dos instrumentos de levantamentos de dados do INCRA dos assentamentos implantados. Eva Karoline Baroni/ Dorival Gonçalves Júnior
Da resistência à força: direitos fundamentais no conflito entre a marinha do Brasil e o Quilombo do Rio dos Macacos. Carlos Eduardo Lemos Chaves
Mercantilização das terras e reforma agrária de mercado na região do Médio Araguaia: município de Nova Xavantina/ MT. Jaqueline Felipe dos Santos
O coletivo de mulheres Regina Pinho: uma experiência de organização e pesquisa coletiva. Viviane Ramiro da Silva Martins/ Valéria Costa Barros/ Rutinéia da Silva Guedes
O Quilombo Três Irmãos na luta pelo reconhecimento de seu território. Ronilson Costa
O território em disputa no Nordeste Paraense: entre a expansão dos agrocombustíveis e as experiências produtivas de territórios camponeses e quilombolas. Gustavo Schiavinatto Vitti/ Simone Martins/ Edileusa Feitosa/ Patrícia Barba Malves/ Antonia Borges da Silva/ Rebeca Valquiria/ Felipe Carvalho/ Bruno Cezar Malheiro
Residência agrária: proposições do relatório de pesquisas no Quilombo Cafundó – SP. Lucas Bento da Silva
Saúde e ambiente: análise da água para o consumo humano em assentamentos rurais. Rita de Cássia Salviana de Oliveira Pereira/ Raul Borges Guimarães; Ana Lucia de Jesus Almeida
Saúde no campo: a dinâmica produtiva dos territórios e os entraves para o desenvolvimento do modo de vida camponês – Um estudo do assentamento Margarida Alves, no município de Mirante do Paranapanema/ SP. José Carlos Venzel

Em termos gerais, o conjunto de trabalhos apresentados e discutidos ao longo do encontro, sintetizaram três eixos de expressão e problematização: um primeiro que tematizou os processos de formação do Estado, bem como a necessidade de se pensar outras formas de organização política para além deste; o segundo que demonstrou a diversidade da questão agrária brasileira, por apresentar os diferentes vetores de conflito no campo nas diferentes regiões; e um terceiro que apresentou a realidade dos territórios camponeses e de povos e comunidades tradicionais, reiterando a diversidade social, geracional e de gênero destas populações, bem como suas formas de organização e luta diante dos processos de expansão capitalista no Brasil.

A primeira temática posta em foco pelos trabalhos e discussão tratou dos processos de formação do Estado-Nação na América Latina e no Brasil em particular, como uma forma de consolidação de políticas dependentes centradas na formação de latifúndios e na definição de uma economia agrominero-exportadora, sacralizando a propriedade privada da terra, inibindo a aplicabilidade da função social da propriedade, consolidando políticas públicas endereçadas a interesses específicos do capital e estimulando o Estado em suas esferas de poder (executivo, legislativo e judiciário). Entretanto, é necessário pensar que, para além da esfera legal, o direito deve ser compreendido como um espaço de disputa.

Dois focos foram discutidos a partir desta problemática: o primeiro foi a maneira em que os movimentos sociais pautam este Estado no sentido de garantir demandas específicas do agrário, desde assistência/assessoria técnica e extensão rural à saúde. Outro foco foi a centralização na dinâmica de organização dos movimentos e a maneira em que essa dinâmica aponta para questões para a reconstrução deste Estado, desde a demanda por um Estado plurinacional até a demanda

por redefinição do conceito dos direitos de propriedade. A concepção consensual de desenvolvimento defendida e implementada na América Latina, que inclusive expressa uma dinâmica geral de organização do capitalismo financeiro, por governos de direita e pretensamente de esquerda, guiado pelo mercado de *commodities* foi questionada e reivindicada a vida, o território e a cultura como parâmetros básicos para se pensar em outras formas de desenvolvimento.

O segundo eixo de discussões versou sobre a diversidade da questão agrária brasileira. Nestes termos, os principais vetores de conflito hoje, as principais frentes econômicas, nas diferentes regiões, que ameaçam os territórios de camponeses e populações tradicionais e seus ecossistemas passam pelas grandes obras de infraestrutura, sejam estradas, hidrelétricas, entre outras, logicamente passam pelo avanço do agronegócio em suas distintas faces, como os grãos – soja, milho – ou ainda pelo biodiesel, o eucalipto, a cana de açúcar. A questão se complexifica ainda mais quando também essa expansão capitalista nos territórios camponeses encontram a mineração e, em alguns casos, o poder público local articulado ou não com os vetores anteriormente postos. Esses processos também apresentam um avanço de estratégias produtivas e de um pacote tecnológico ligado a agrotóxicos que afeta diretamente a saúde nos espaços já conquistados pelos movimentos. Além disso, também se observa uma apropriação dos instrumentos de luta e organização utilizados historicamente pelos movimentos sociais comprometidos com a transformação social, por parte de empresas que estruturam suas ações pela lógica do mercado.

Esses processos são encampados por um arranjo de atores que passam pelo latifúndio tradicional, o capital financeiro, as empresas multinacionais, apropriando-se do Estado.

Entretanto, o conjunto das discussões indicaram um entendimento deste processo a partir dos movimentos sociais e de seus processos de luta e resistência. Nestes termos, não podemos pensar que os processos capitalistas no campo homogeneizem os territórios camponeses e de povos e comunidades tradicionais, pelo contrário, esses processos inflamam uma dinâmica de organização, mobilização, pro-

posição em diferentes pautas e locais a partir de diversos sujeitos inscritos em experiências de vida e organização.

Essas estratégias de resistência expressam-se não apenas nas reivindicações gerais, mas também através do cotidiano de relações comunitárias para assegurar a existência diante de processos de negação dessas comunidades. Sendo que esse conjunto de estratégias deve ser considerado como instrumentos pedagógicos, criativos e criadores de novas sociabilidades políticas que promovem energias de superação da lógica de concentração fundiária, mercantilização da vida e da natureza, expressas na dinâmica do agronegócio.

Essas experiências insurgentes e de afirmação de outro campo possível podem ser visualizadas em propostas de pensar a produção, comercialização e consumo dos produtos agrícolas a partir da valorização do trabalho e de outra perspectiva de sociedade pautada na autonomia, nos princípios e práticas da Agroecologia.

Essas relações de conflito se expressam também na esfera da Educação. Esse quadro foi apresentado pela contradição entre as propostas de educação tecnológica, ligadas ao Estado e/ou empresas problematizados por processos de educação do campo, tornados possíveis pela relação universidade e movimentos sociais, o que demonstra que os conflitos também estão na esfera do conhecimento.

Esse quadro demonstra que não há como se pensar de forma séria em reforma agrária e política de reforma agrária sobrepostas a decisões políticas do Estado que priorizam a expansão do agronegócio, inclusive em territórios camponeses.

Um terceiro eixo de discussões que se expressou não apenas pelos trabalhos, mas pela grande participação, no GT, de representantes de movimentos sociais e comunidades rurais, expressa-se pelo imperativo de reconhecimento da diversidade do campo brasileiro e da América Latina. Entre camponeses e tantos povos e comunidades tradicionais, que foram enfocados nos trabalhos e discussões, como os garimpeiros, os assentados, os geraizeiros, os indígenas, os quilombolas, os ribeirinhos, os caboclos, os varzeiros, as quebradeiras de coco-babaçu, considerando as questões de gênero e geracional, indicou-se um desafio de

se pensar desde a dinâmica de organização e definição de demandas dos movimentos a partir desta diversidade até a complexidade dos sujeitos envolvidos nos conflitos no campo, o que amplia os sentidos da reforma agrária a partir dos diferentes significados dos povos e comunidades tradicionais.

Desta forma, o presente volume foi pensado e organizado com o objetivo de potencializar o acesso à reflexão acumulada durante o processo coletivo de partilha e amadurecimento das problemáticas teórico-práticas vivenciadas por cada um dos trabalhos apresentados durante o 1º Congresso Nacional de Residência Agrária, nos dias 10 a 14 de agosto de 2015.

E, em que pese a ofensiva contra os territórios da Reforma Agrária e das Comunidades Quilombolas, o livro demonstra como as comunidades afetadas, na prática, produzem resistência e outras formas organizativas, recolocando o direito como campo de disputa na questão agrária.

O primeiro artigo, **A Construção do Estado pela Base? Reflexões sobre uma Experiência de Participação Popular no Peru**, retrata a dinâmica de participação popular dos camponeses no início da república peruana, particularmente através da experiência da rebelião de Huanta. O trabalho demonstra o processo de formação do Estado peruano, os conflitos entre liberais e conservadores, mostrando que esse processo se deu dentro do modelo eurocêntrico de estado capitalista, sem efetivamente suplantar a aristocracia hierárquica, racista e elitista. Entretanto, a experiência de Huanta demonstra uma rebelião realizada por uma aliança interclassista que logrou um alto grau de empoderamento e participação na configuração de um governo local, que conseguiu materializar suas reivindicações em demandas para seu território. Porém, essa experiência não foi suficiente para poder afirmar que Huanta tenha sido um caso de construção de outro Estado, baseado em outro tipo de relações, uma vez que o governo local estava ligado às regras gerais do Estado vigente. Nestes termos, a participação das classes subalternas na configuração do Estado capitalista seria um paradoxo, um contrassenso, se não se propõe a sua transformação desde a raiz.

O texto **Saúde no Campo: A Dinâmica Produtiva dos Territórios e os Entraves para o Desenvolvimento do Modo de Vida Camponês – Um Estudo do Assentamento Margarida Alves, no Município de Mirante do Paranapanema/SP**, de José Carlos Venzel, questiona os impactos negativos do modelo de produção do campo brasileiro, atualmente sob hegemonia do agronegócio, em especial, a partir do “surgimento e agravamento de inúmeras doenças provocadas pelo uso indiscriminado de agroquímicos que, por sua vez, poluem o ar a água e o solo, elementos fundamentais para a existência da vida no planeta”.

Já o trabalho intitulado **O Processo Participativo de Implantação das Hortas Medicinais pelos Coletivos de Mulheres do MST/Sul de Minas Gerais e a Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos**, de autoria de Líbia Góis, Márcia Martins, Iberê Martí Moreira da Silva, Lídia Maria Góis e Sheyla Gomes de Almeida, analisa o processo de implementação de serviços de fitoterapia na rede pública de saúde, especialmente, a partir da inserção das mulheres camponesas na produção e nos programas de fitoterapia do SUS, com produção de plantas medicinais (PM).

O trabalho **Moradia Camponesa: Lugar de Memórias e Resistências**, de Jossier Boleão aborda a Moradia Camponesa enquanto elemento aglutinador de memória e resistência, perpassando pela concepção da identidade do campesinato, sua importância para as lutas sociais. Nesse sentido, a Moradia Camponesa representa importante ferramenta de luta para a permanência nos diferentes territórios, a partir de uma concepção cultural.

O texto **Resistência Coletiva em Assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Estado do Pará**, de Alessandra Von Wagner Fagundes, Judith Ribeiro Gama, Jane Jurema de Assis, Elizangela Lima de Souza, Maria Abadia, Raimundo Conceição da Silva Moreira, Fábio Oliveira Lima, Simone Alves Martins e Glaucia de Sousa Moreno, tem por objetivo descrever o processo de conquista e resistência vivenciado por assentados de reforma agrária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na

mesorregião do Sudeste Paraense, local em que a pesquisa foi realizada, hoje o IALA (Instituto Latino Americano de Agroecologia). Para obterem-se os elementos contidos nas entrevistas fez-se uso da história oral e memória coletiva dos assentados com o intuito de remontar a história vivenciada por estas famílias durante o processo de conquista e resistência na terra.

O artigo intitulado **Revolta das Amélias: Educação Jurídica Popular para o Empoderamento das Camponesas do MPA de Tarilândia**, de autoria de Lenir Correia Coelho e Erika Macedo Moreira, trata da experiência de educação jurídica popular junto a mulheres camponesas, que contribuiu para seus empoderamentos nas relações com a família, sociedade e Estado. Destaca que o empoderamento das camponesas se dá no coletivo e que espaços de formação e troca de saberes e conhecimentos são importantes para que as camponesas possam avançar na luta.

Por fim, o texto **Da Resistência à Força: Direitos Fundamentais no Conflito entre a Marinha do Brasil e o Quilombo do Rio dos Macacos**, de Carlos Eduardo Lemos Chaves, objetivou contribuir com o debate acerca dos conflitos territoriais hoje existentes no país entre as forças armadas e quilombos, que nos últimos anos vem sendo alvo de tentativas de expropriação por bases militares, a exemplo das comunidades da Ilha da Marambaia, no Rio de Janeiro, e de Alcântara, no Maranhão. O foco da pesquisa é a comunidade de Rio dos Macacos, cuja origem remonta a negros escravizados em antigos engenhos de açúcar. Através da metodologia da observação participante, dadas as assessorias política e jurídica prestadas pela Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais – AATR – aos quilombolas, se destaca o processo político de resistência da comunidade, que se mantém no território apesar das sentenças contrárias a sua permanência.

Desta forma, o conjunto dos trabalhos do GT Questão Agrária, Direitos e Conflitos, buscou traduzir, em diferentes perspectivas de produção, efetivação e resistência, os usos do direito como instrumento de intervenção na questão agrária e produtor de efetivação por me-

lhores condições de vida e libertação da terra. Esperamos que tenham uma boa leitura!

Bruno Malheiro, Professor assistente da Universidade Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

Erika Macedo Moreira, Professora adjunta da Universidade Federal de Goiás (UFG/ Regional Goiás).

Sidney Leal, Pesquisadora do Centro de Estudos de Geografia do Trabalho/ CEGET – UNESP de Presidente Prudente.

Sonia Souza, Pesquisadora do Centro de Estudos de Geografia do Trabalho/ CEGET – UNESP de Presidente Prudente.

A CONSTRUÇÃO DO ESTADO PELA BASE? REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO POPULAR NO PERU.

Nury García Córdova¹

Partimos do fato de que o Estado continua sendo central para a ação política porque nos remete às relações de poder que são predominantemente capitalistas, assim como às condições que possibilitam sua reprodução. O Estado capitalista continua hegemonizando o discurso liberal de que ele é o resultado da decisão de indivíduos livres no sentido de torná-lo uma ordem e uma autoridade que supere o estado original de violência entre eles, garantindo a segurança e o cumprimento das leis. Esta concepção de Estado, que é também eurocêntrica e colonizadora, não permitiu reconhecer o fato de que houve e que pode haver outros tipos de organização social e política.

Além disto, continua sendo necessário problematizar as condições da possibilidade de sua transformação. Nesta transformação do Estado, as classes subalternas seguiram diversos caminhos, que tiveram implicações políticas indesejadas, como as de reproduzir e fortalecer o Estado capitalista. Um destes caminhos foi o de tomar o poder, mas reduzindo esta ação a ocupar o aparelho do governo. A concepção que há por trás é a de um Estado como se fosse uma coisa, um instrumento que poderia passar para as mãos das classes subalternas. Outro caminho foi o de considerar o poder popular como sinônimo de participação das classes subalternas nas questões relacionadas ao governo, como se isso fosse sinônimo de construir um “novo” Estado.

1 Curso Especialização em Estudos Latino-Americanos / Universidade Federal de Juiz de Fora – Faculdade de Serviço Social – MG / nurygac@gmail.com

Este estudo pretende contribuir à crítica sobre a visão estatista que considera que o poder do Estado, de cima, ordena a sociedade em suas múltiplas dimensões, e que a sociedade civil seria uma instância separada desta entidade. Por outro lado, Gramsci e Poulantzas defendem que a sociedade e o Estado são uma unidade orgânica que vai sendo configurada em uma complexidade de relações de poder. Como afirma Poulantzas, o Estado é a materialidade, o produto das relações sociais de classe, que se produzem em seu próprio seio. O que nos interessa ressaltar é que se trata de um Estado capitalista, pelo que a participação das classes subalternas na configuração do Estado seria um paradoxo, um contrassenso, se não se propõe a sua transformação desde a raiz. Sobre isto refletiremos para reunir elementos que permitam avaliar a caminhada do movimento social e suas implicações na estratégia emancipatória em relação ao Estado.

De acordo com o exposto, o objetivo deste trabalho é responder à pergunta sobre quais foram e poderiam ter sido as implicações políticas para o movimento social, e considerar se o Estado se constrói pela base, a partir das classes subalternas. Uma segunda pergunta é se tal concepção de Estado permite contribuir com um conteúdo emancipatório para a estratégia de poder popular.

Para responder a esta pergunta revisaremos o caso de Huanta, pelos seguintes motivos: 1. Mostra algo que a historiografia peruana costuma omitir sobre as sociedades andino-rurais. Estas populações foram consideradas como menores de idade e incapazes de valer-se por si próprias; como afastadas do centro da política, com um rol passivo frente ao Estado. O caso de Huanta torna visível um tipo de participação que permitiu ao campesinato negociar sua adaptação ao novo Estado. 2. Apresenta-se como uma experiência bem-sucedida de participação popular dos camponeses no início da república peruana. Depois de quarenta anos da rebelião de Túpac Amaru (1789), Huanta será o primeiro caso de “sucesso” político. Como afirma Méndez, os rebeldes não só foram perdoados pelo seu apoio aos monarquistas como passaram a ser chamados “cidadãos”, “servidores da nação” (MÉNDEZ, 2014, p. 356). Esta relação com os camponeses de Huanta nem sempre foi since-

ra mas, apesar disto, utilizaram o discurso de nação, de cidadania e de Estado para fortalecer seu poder local. Ressaltaremos justamente esta adaptação e sentido de participação. Para tanto, analisaremos, com base nas abordagens de Gramsci e Poulantzas, o que supõe a construção do Estado capitalista e a configuração de uma nova ordem.

A hipótese central é que defender que o Estado pode ser construído pela base, a partir das classes subalternas, como sinônimo de participação popular, é confundir o conteúdo estratégico do poder popular sob um ponto de vista emancipatório. Defender que as classes subalternas constroem o Estado implicaria a construção de um outro tipo de Estado, ou não Estado, no sentido de que as relações antagônicas de dominação de uma classe sobre outra não seriam mais viáveis.

SOBRE A HISTÓRIA DA PARTICIPAÇÃO DA CLASSE SUBALTERNA NA FORMAÇÃO DO ESTADO

Flores Galindo afirma que uma versão oficial da independência é que foi um acontecimento levado a cabo por peruanos de diversos grupos sociais e distintas opções políticas, que começaram a descobrir a existência de seu país como nação e uma inevitável necessidade de romper com a Espanha. A independência seria o resultado desta vocação unitária de emancipação, que conseguia superar as diferenças de classe e etnias, e com horizontes liberais, de liberdade para os cidadãos e de um Estado de direito (FLORES GALINDO, 1987, p. 122-123). Esta versão contrasta com a de José Carlos Mariátegui, de que foi uma revolução frustrada, uma mudança que se quis forçar de cima, uma pretendida revolução política, mas sem revolução social, sem um estado de ânimo revolucionário na classe camponesa (FLORES GALINDO, 1987, p. 123).

Para Flores Galindo, a sociedade colonial deveria criar uma nova ordem, mas o futuro da classe dominante, a aristocracia, apesar do seu discurso liberal, necessitava que o pacto colonial com a Espanha fosse mantido, para poder continuar existindo. Além disto, no âmbito local, o poder nativo, dos *curacas* ou chefes étnicos, foi suplantado

pelo dos terratenentes, ou fazendeiros, que acumularam poder político graças ao seu poder econômico e à formação de milícias, colocadas à disposição dos caudilhos monarquistas. Estes terratenentes formavam a chamada “aristocracia *criolla*” (o termo *criollo* refere-se aos nascidos no continente Americano, mas de origem unicamente europeia), rural, burocrática e comercial, que preferiam a segurança colonial porque significava a continuidade do feudalismo, da servidão dos índios e sua exploração nas minas e fazendas.

Deste modo, concordamos com sua afirmação de que o início da república foi ambíguo. Não foi resultado de um projeto e de uma revolução liberal; não pretendia substituir nem perpetuar o antigo regime ou monarquia. Os *criollos* não foram capazes de formar uma cultura própria diferente e oposta à cultura colonial. Não tiveram interesse em produzir um movimento nacional e nem de articular-se com o movimento indígena. Situados entre os espanhóis e a população indígena, era difícil que o movimento indígena apoiasse uma liderança nacional *criolla*. A classe dominante não pretendia separar-se da Espanha e sim adaptar as reformas liberais, como liberdade e igualdade, dentro da estrutura colonial.

LIBERAIS VERSUS CONSERVADORES

No Peru, os liberais defendiam o comércio livre, a soberania popular, a igualdade perante a lei, a separação da Igreja e Estado, entre outros aspectos. Estavam a favor de que os peruanos fossem considerados cidadãos, rompendo – via universalização dos direitos – os laços com uma política colonial (KLARÉN, 2004, p. 177).

O grupo contrário, os conservadores, defendia um Estado centralizador, políticas comerciais protecionistas e a limitação da participação das classes populares nos assuntos públicos. Mantinham a ideia elitista da política como manejo do governo e o papel atribuído a cada um dos segmentos da sociedade em determinadas funções. Eram antiestrangeiros, com um discurso baseado na defesa nacional, no sentido de pátria (KLARÉN, 2004, p. 178-179).

Entretanto, nenhum grupo defendia mudanças profundas. A promessa de que todos os peruanos seriam iguais foi defendida pelos *criollos* dissidentes para questionar o poder da classe dominante espanhola, mas não para suplantar a aristocracia hierárquica, racista e elitista. Consequentemente, as mudanças sociais e econômicas foram poucas. A participação política reduzia-se a uma elite civil e militar sem um projeto nacional claro. (KLARÉN, 2004, p. 175).

Além disto, fora de Lima, a capital, o poder estatal estava sob o domínio dos *gamonales*, ou fazendeiros, associados aos fazendeiros dos grandes latifúndios. O eixo do seu poder era o controle da terra e o domínio sobre uma força laboral servil. Prevaleciam os interesses de grupo, as lealdades regionais ou pessoais. O poder era disputado pelos chefes militares, os caudilhos, que representavam os interesses regionais dos *gamonales* e comerciantes aos quais concediam cargos públicos e terras. Eram o topo de uma complicada pirâmide de patrões e clientes. O país se reduziu a um conjunto de regiões que não se relacionavam entre si, e onde o ritmo de uma não influía no de outra.

Entre 1821 e 1845, ou seja, em 24 anos, alternaram-se 53 governos, foram reunidos 10 congressos e redigiram-se 6 constituições. Houve alguns anos, como em 1838, em que governaram 7 presidentes quase ao mesmo tempo. Portanto, a autoridade destes caudilhos não foi resultado de um consenso e não pôde igualmente impor-se de uma maneira estável. Quando conquistavam o poder, concentravam sua atenção em satisfazer as demandas do seu entorno político. Eram governos de minorias para minorias.

AS CLASSES SUBALTERNAS, LIBERAIS OU CONSERVADORAS?

Em 1827, a população do Peru foi estimada em 1.516.693 habitantes, e continuava sendo um país rural. A maioria eram índios em comunidades camponesas (53% da população). Era um mosaico de sociedades agrárias regionais semelhante à ordem feudal. Os caudilhos contribuíram a esta fragmentação pois, ao estarem divididos por rivalidades de poder, jogavam um grupo contra outro. Estes caudilhos procuravam se-

guidores e utilizavam o tesouro público, nomeações estatais e cargos como recompensa para sua lealdade. Estabeleceram também alianças com terratenentes e comunidades indígenas, negociando seu apoio para obter o poder local, regional e nacional (KLARÉN, 2004, p. 178).

A população, conforme o caso, apoiava um ou outro grupo em enfrentamentos. Houve outras guerras além da guerra entre insurgentes e espanhóis, como uma guerra indígena, outra dos *cimarrones* (escravos fugitivos) ou livres que fugiam das fazendas e da escravidão. Assim, para Neira, a independência foi uma guerra civil entre peninsulares e *criollos*, e um consenso falacioso entre tendências opostas dos grupos separatistas, escravos, guerrilhas indígenas e bandoleiros.

Para os “de baixo”, as rebeliões e guerras foram oportunidades de abrir caminhos de liberdade a partir de possibilidades de negociação que escravos, indígenas e *criollos* pobres estabeleceram com os caudilhos. O apoio dos “de baixo” não foi uma atitude desinteressada a favor da monarquia ou da república, mas sim o resultado de concessões de todo tipo, o que não significa que as classes subalternas não tenham lutado pela emancipação. O que se quer ressaltar é que não se partiu de uma ideologia libertária, mas sim de demandas relacionadas a condições materiais e históricas.

A REBELIÃO DE HUANTA²

Em um primeiro momento (1825-1828) os *huantinos*³ defenderam a monarquia como sistema político, mas não foram forçados a tal, embora o tenham feito por razões instrumentais. Seu interesse não era o de perpetuar a monarquia e sim de adaptá-la, ou seja, queriam ser

2 Huanta é um povoado localizado na serra central de Peru, a aproximadamente 2620m de altitude. Pertence à Região de Ayacucho, na qual os monarquistas perderam a última batalha que culminou com a independência no dia 9 de dezembro de 1824.

3 Assim são denominados os nascidos em Huanta.

beneficiados por suas leis⁴. Entretanto, havia resistências para o cumprimento destas leis, que chocavam-se com os interesses dos fazendeiros e da aristocracia em geral. Os espanhóis desejavam mais liberdades econômicas e os indígenas, mais liberdades políticas.

Em 1833, inicia-se uma guerra civil entre dois caudilhos que disputavam a hegemonia do Estado recém-nascido: o general conservador Agustín Gamarra e o general liberal Orbegoso. Este último é derrocado por um golpe de Estado e foge para a serra com membros da aristocracia para buscar ajuda para combater seu adversário Gamarra. Após anos considerando os indígenas como ignorantes, selvagens e traidores da pátria, pela sua participação na primeira etapa da rebelião, a favor da monarquia, os *huantinos* passaram a ser vistos como servidores da república e patriotas, e apoiaram Orbegoso porque prometia cumprir a Constituição e também conceder mais liberdades, direitos sociais e políticos, como o acesso aos governos locais e a legitimação do seu poder local. Por outro lado, os *huantinos* que produziam coca queriam exportá-la, e que se abrissem aduanas e mercados. O apoio a Orbegoso possibilitou que os *huantinos* negociassem o exercício da cidadania, o respeito pela autonomia indígena dentro dos seus territórios; fazer parte do mercado interno e, em certa medida, serem incluídos na esfera política (CHAMBERS, 2003, p. 11-13).

O PODER LOCAL COMO PODER DOS PLEBEUS: QUE TIPO DE PODER?

Ao contrário dos líderes indígenas conhecidos, como Túpac Amaru, que foi um índio instruído e com uma condição econômica favorecida da nobreza inca, os camponeses de Huanta eram de origem

4 Com as Cortes de Cádiz (1812) como assembleia constituinte, é criada uma nova ordem jurídica, política, econômica e social, baseada na soberania da Nação e não mais do rei. Todos os cidadãos que compunham a nação eram iguais em direitos. Pela primeira vez, houve um parlamento e eleições para deputados. Peru a considerou uma Constituição própria, por ter sido discutida e votada por deputados peruanos, e por ter sido jurada e promulgada em todos os povoados (Ugarte Del Pino, Juan Vicente, 1978, p. 31)

humilde e não pretendiam adquirir um status de chefe étnico ou *curaca*. Por isso, são chamados “plebeus”. Sua liderança não proveio de títulos nobiliários (*Curacas* ou chefes étnicos) ou de direitos comunitários (Varayoc⁵) e sim da guerra.

Os *huantinos* eram tropeiros (dedicados ao transporte mercadorias e víveres para distribuição, utilizando para tanto burros de carga), pequenos fazendeiros e até mesmo ladrões de animais. Possuíam poder econômico, mas seu poder era legitimado realmente pela guerra, e era o Estado que legitimava a guerra (O’PHELAN, 1978, p. 17-32). Sua rebelião foi realizada através de uma aliança interclassista, com setores descontentes com o início da república, como oficiais, comerciantes espanhóis, sacerdotes, alguns fazendeiros ou terratenentes, mercadores *criollos* e mestiços, e espanhóis que se renderam, que haviam apostado suas fortunas no exército real mas que, vencidos, haviam-se refugiado e estabelecido em Huanta durante muitos anos, chegando a casar-se e a constituir famílias. Estes camponeses eram pequenos caudilhos, que desempenhavam ao mesmo tempo funções de *montoneros*⁶ e de autoridade local.

Podemos entender como o poder local foi sendo configurado em Huanta com o exemplo do sr. Antonio Huachaca, dizimeiro⁷ e analfabeto, que desempenhava o papel de governador nas punas ou partes mais elevadas do povoado. Era chamado de índio, bêbado e usurpador das funções de juiz de paz. Foi um caudilho local que nunca se rendeu e

5 Líder principal das comunidades nativas, antes da chegada dos espanhóis.

6 O termo *montonero* se deve ao fato de que estes homens marchavam “em montão” ou seja, desorganizados, se agrupavam e se dispersavam “nos montes” e geralmente lutavam “montados” nos seus cavalos. Eram grupos armados, compostos por indivíduos de uma mesma localidade, que ofereciam seu apoio militar a uma determinada causa ou caudilho.

7 O dizimeiro era a pessoa que assumia a dívida do dízimo (pagamento do imposto de 10% da produção agrícola) dos agricultores com o Estado, e que posteriormente se encarregava de cobrá-la. A rebelião será financiada pelos dízimos da coca, principal produto desta zona.

escapou com sucesso de sua captura (no período em que os *montoneros huantinos* apoiavam os monarquistas). Posteriormente estabelece uma aliança com os caudilhos nacionais, unindo-se aos escalões inferiores da administração estatal. Huachaca e sua guerrilha não renunciaram à sua identidade de *montoneros*, chegando a colocá-la a serviço do recém-nascido Estado.

O sr. Huachaca assumiu primeiramente o cargo de juiz (1826-1828) e resolvia problemas relacionados à divisão de terras, roubos, adultérios etc. Também administrava a justiça e implantou a lei de dízimos e a proibição da *pongaje*⁸. Por esta medida, conquistou o apoio de fazendeiros e camponeses. Descontava 10% do dízimo sobre a produção agrícola ao fazendeiro que comprovasse com um recibo que pagava seus trabalhadores. Introduziu assim importantes mudanças liberais, dentro de uma monarquia que tornava-se mais liberal. Por outro lado, a república que rejeitavam era a conservadora, que queria que os camponeses trabalhassem sem salário e que os fazendeiros pagassem mais dízimo.

O sr. Huachaca instalou o “governo de Uchuraccay”, (MÉNDEZ, 2014, p. 249-254), nomeando autoridades que assumiam funções de administração de justiça, mobilização da força de trabalho, reparação de estradas e pontes e regulação da ordem pública. Este governo rebelde possuía três atribuições judiciais e políticas: 1) Litígios por terras de plantações de coca; 2) Delitos relacionados ao patrimônio e ao comportamento sexual; 3) Assuntos sobre obras públicas e outros serviços. Este governo subverte a hierarquia étnica herdada da colônia, e na qual o poder recaía em um grupo camponês.

Os *huantinos* subverteram as hierarquias étnicas herdadas do período colonial ao não apresentarem-se como índios⁹, e não levantar reivindicações étnicas; ou seja, não reclamavam um reconhecimento

8 *Pongaje* era um sistema de exploração pelo qual o camponês órfão realizava tarefas domésticas para os fazendeiros, gratuitamente e em troca de alimentos.

9 “Índio” é uma denominação dada pelos espanhóis. Antes da colonização, os povoadores se identificavam e se reconheciam por lugar e família (*Ayllu*) de procedência.

identitário. Além disto, no “governo de Uchuraccay”, os líderes camponeses governaram para espanhóis, mestiços e camponeses, sem tentar formar grupos corporativos ou nações que se identificassem por questões étnicas, como no período pré-hispânico. Este governo não pretendia impor nenhum pacto tributário, porque os *ayllus*¹⁰ não eram proprietários das terras em que se produzia a coca. Com isto, tentava-se suprimir as dicotomias entre *ayllus* tradicionais e o Estado liberal, pois buscava-se direitos para todos.

Autores que estudam este caso afirmam que o Estado foi configurando-se desta maneira e não a partir de decretos, leis estabelecidas de cima, e sim a partir de uma legislação construída pela população comum, plebeia. Os *huantinos* criaram um governo próprio que seria legitimado pelo Estado através de nomeações oficiais, como os juízes de paz, governadores, entre outros. Entretanto, ressaltamos que se tratava de uma participação no governo, submetido a um Estado capitalista.

O ESTADO E SEU CARÁTER DE CLASSE

Como afirma Jaime Osorio, o capital¹¹, como não pode revelar-se como exploração e domínio, deve apresentar-se de modo desvirtuado por meio da fetichização, que lhe permite ocultar-se (Osorio, 2014, págs. 33-34). No processo de fetichização do capital, o econômico e o político foram separando-se, como se fossem esferas autônomas e independentes. Através de um sistema jurídico, legal, e de uma ideologia política, o Estado foi visto como isolado das relações de classes antagônicas, de sua posição de conflito no plano da produção. Isso foi possível porque se assumiu que a sociedade civil é composta por indivíduos, livres e iguais, que competem com outros indivíduos na esfera econômica privada, na esfera do livre intercâmbio. O Estado, então, teria a

10 Os *Ayllus* são um conjunto de famílias que formam uma comunidade camponesa.

11 Capital é entendido como a unidade diferenciada de relações sociais de exploração e domínio de classes.

função de reunificar estes indivíduos, na esfera política, através do Estado-Nação. Para tanto, ele deveria ser o guardião da vontade coletiva, e deveria ser neutro sobre o que acontece na esfera da produção.

Esta crença desviou a atenção das lutas de classe da esfera econômica para a política, particularmente para o campo do acesso aos cargos de representação no aparelho do Estado. Ao separar o político do econômico, a desigualdade e o domínio das relações econômicas não era reconhecida como parte da luta pelo poder no aparelho do Estado. Por isso, marxistas como Poulantzas e Gramsci chamaram a atenção para o fato de que o Estado não é neutro na esfera econômica e que, ao contrário, reproduz as condições gerais das relações de produção capitalista. Além disso, o Estado e a sociedade civil não podem estar separados nem funcionar independentemente um do outro. O próprio capitalismo precisa dessa situação para regular o mercado e para atender as demandas sociais, embora seja parcial e insuficiente. Por isso, se insiste em uma noção integral de Estado, formado pela união da sociedade política com a sociedade civil, como afirmam os autores mencionados.

Para Poulantzas, o Estado é a condensação das relações sociais de poder. Estas relações sociais se estendem por toda a organização social, mas apresentam níveis e particularidades de densidade e concentração de poder diferentes para formar o Estado (POULANTZAS, 1987, p. 23).

O poder político passa a ser configurado nas relações de domínio e poder entre as classes dominantes sobre as classes dominadas, e é a expressão da capacidade de determinadas classes de impor seus interesses específicos em oposição permanente às capacidades e interesses de outras classes (POULANTZAS, 1987, p. 169). Essas relações dominantes, como o Estado, mostram tais interesses como próprios de toda a sociedade. Assim, o Estado capitalista apresenta-se acima da sociedade, como árbitro neutro das divisões que a perpassam. Nem a igreja, partidos políticos ou qualquer outra instituição, teve esta capacidade de se apresentar como o guardião do bem comum. Como afirma Osorio, só há um processo equivalente: as revoluções sociais, portado-

ras de um poder de classe constituinte de um novo Estado. (OSORIO, 2014, p. 70-71).

Pelo exposto, Poulantzas critica o seguinte: 1) A concepção liberal de Estado como “sujeito”, com vontade e soberania próprias, uma instância com autonomia absoluta em relação às classes, que representaria o bem comum, e que age como árbitro, acima dos interesses das classes enfrentadas. Neste caso, a estratégia política é “ocupar” e administrar o Estado. 2) A concepção marxista ortodoxa do Estado como “coisa”, como instrumento útil, passivo, neutro, manipulado pela classe burguesa. A tarefa política seria a de tomar o poder do Estado, para destruí-lo e colocar outro poder em seu lugar, e usá-lo como transição ao socialismo. 3) Autores como Holloway e Negri, diante dos limites da democracia burguesa do Estado capitalista, defendem a construção de uma ordem social distinta, fora do aparelho do Estado.

As duas primeiras visões compartilham o fato de que a relação entre Estado-classes e segmentos dominantes é percebida como uma relação de exterioridade: em um caso a classe dominante absorve o Estado esvaziando seu poder (Estado-coisa) e no outro, o Estado se opõe à classe dominante (Estado-sujeito). A respeito disso, o autor afirma que essa é a antiga concepção instrumentalista do Estado como instrumento passivo, ou até mesmo neutro, totalmente manipulado por uma única classe ou segmento, em cujo caso não se reconhece ao Estado autonomia alguma (POULANTZAS, 1978, p. 154). O problema é que nenhuma dessas três abordagens considera a questão das contradições internas na configuração do poder do Estado.

DIFERENCIAR APARELHO DO ESTADO DE ESTADO

O aparelho do Estado é a coisificação das relações sociais de poder e de domínio, é a coisificação do Estado. Portanto, enquanto as relações sociais que chamamos Estado não se modificarem, o aparelho do Estado (o governo), funcionará de acordo com as relações predominantes de domínio de uma classe sobre a outra. Como coisa, o aparelho apresenta alguns elementos centrais: a) um conjunto de insti-

tuições, articuladas, hierarquizadas, como por exemplo os três poderes do Estado, os ministérios, o banco central. b) Um corpo de leis, como a Constituição, diretrizes. c) Trabalhadores, funcionários do Estado (OSORIO, 2014, p. 72).

No Estado capitalista, a burguesia detém o poder e delega a administração do aparelho estatal a setores sociais de outras classes, como uma forma de ocultar a dominação de classe. Mas, quanto mais alto o cargo dentro do aparelho do Estado, maior será a possibilidade de que prevaleçam os interesses da classe dominante. Entretanto, é necessário diferenciar entre os que detêm o poder político e os setores que administram o aparelho do Estado. Por isso, Evo Morales e Hugo Chávez são um dilema enquanto governos “progressistas” que buscam um novo Estado, que buscam o socialismo (OSORIO, 2014, p. 72-73). De acordo com Osorio, estes governos enfrentam o desafio de deixar de ser ilhas no meio de um mar institucional, de leis, modos de administração da política, que respondem a outros interesses de classe.

Complementando o exposto anteriormente, e na linha de Poulantzas, podemos destacar dois aspectos distintivos do Estado: o “poder estatal” e o “aparelho do Estado”: 1) O “poder estatal”, entendido como poder político, é uma relação entre as forças das classes sociais e se expressa no conteúdo da política feita pelo Estado, com efeitos nas forças e relações de produção, na superestrutura ideológica e no aparelho do Estado. 2) “aparelhos do Estado”, um sistema de aparelhos nos quais se cristaliza o poder estatal. Estas relações ocorrem em diversos níveis: econômico, político e ideológico, gerando diferenças entre os poderes econômico, político e ideológico. Neste sentido, a família, a escola, o bairro, o quartel, a igreja, a cidade, a política e o Estado são âmbitos que não estão impregnados pelas mesmas práticas e discursos, ou seja, coexistem vários aparelhos nos quais há disputas entre segmentos de uma mesma classe, e entre classes antagônicas (MARTÍNEZ, 2010, p. 83-84).

A HEGEMONIA: RELAÇÕES DE MANDO E OBEDIÊNCIA

No aparelho do Estado existem relações em que alguns mandam e outros obedecem. A hegemonia está relacionada com os meios pelos quais se justificam tais relações de domínio, em como certas regras de convivência social se legitimam com o consenso. Para Gramsci, hegemonizar implica orientar, dirigir os aliados (mediante o consenso e estabelecendo com eles todo o tipo de alianças, compromissos, negociações e acordos) e exercer a coerção sobre as classes dominadas.

Como a coerção garante a permanência da ordem dominante e os mecanismos de transmissão ideológica alcançam um consenso que dá uma maior sustentação à dominação, pode-se compreender que as crises econômicas não causam necessariamente uma reação política imediata por parte das classes dominadas. As classes dominantes também não devem usar necessariamente a força física para manter-se no poder. Isto se consegue através de uma complexa rede de instituições e organismos que se desenvolvem no seio da sociedade civil, que constituem em conjunto as forças produtivas, e que conseguem impor uma visão do mundo, um “sentido comum” (THWAITES, 2007, p. 17-18).

A visão contratual, baseada no consentimento mútuo entre cidadãos iguais, não se refere ao fato que este pacto é feito em condições de desigualdade de poder, pelo que a dominação continua vigente. As relações de classe são desiguais, antagônicas. Há posições de dominação e de subordinação. São correlações de força que mudam, mas que não implicam que o sistema capitalista modifique-se estruturalmente.

Como afirma Gramsci, a direção política do Estado não deve ser procurada nas instituições governamentais e oficiais, e sim nas diversas organizações “privadas” que controlam e dirigem a sociedade civil. Isso é possível porque consegue legitimar seu domínio no conjunto das relações econômicas, familiares, ideológicas, artísticas, morais etc. Mas além disto, como afirma Poulantzas, a ideologia expressa as relações vividas pelos homens nas suas condições de existência, a forma em que os homens vivenciam estas condições.

Desta maneira, no caso de Huanta, sua rebelião afetou o poder local no seu território, influenciou alguns aspectos do aparelho estatal,

o governo, mas não modificou o modelo de Estado-nação que estava formando-se junto com o desenvolvimento do capitalismo. A representação política legitimada pela população esteve submetida ao sistema de poder que imperava, ou seja, acabou aderindo-se à estrutura organizativa do novo Estado, embora nomeassem seus próprios representantes, governadores, prefeitos.

Os *huantinos* reconheciam-se também como patriotas. Poderíamos dizer que, apesar da rebelião, aderiram ao discurso hegemônico da ordem vigente, de ser parte de um projeto inclusivo, segundo qual o sonho de um autogoverno popular seria possível. Entretanto, isto não impede reconhecer que conseguiram um alto grau de empoderamento e participação na configuração do governo local; que conseguiram reivindicações às suas demandas corporativas em seu território. Contudo, isto não foi suficiente para poder afirmar que Huanta tenha sido um caso de construção de outro Estado, baseado em outro tipo de relações. Não foi possível para a rebelião de Huanta promover-se e fazer parte de uma rebelião maior. Foi um setor popular com limitações para estabelecer-se como classe subalterna que resistisse a adaptar-se às condições e regras de jogo do Estado imperante. Mas as limitações encontradas em Huanta continuam nos dias de hoje, como pensar que o socialismo seria possível em um determinado território, e não em um único país, e deixar de lado, para a definição da estratégia emancipatória, os aspectos que persistem na dominação política na atualidade, e que estão relacionados com a correlação de forças, a estrutura de poder, as instituições de autoridade pública, o jogo político e a conflitividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seria errôneo chegar à conclusão de que a presença das classes populares no Estado significa que possuem poder, ou que poderiam possuí-lo a longo prazo sem que tenha havido uma transformação radical deste Estado, do poder. Como afirma Gramsci, o Estado é um “estratégico campo de batalha”, no qual a política estatal está repleta de mudanças repentinas, retrocessos, acelerações e freadas, cujas origens

não devem ser procuradas na falta de planificação governamental ou na incapacidade dos dirigentes.

Sendo assim, quando se considera que as instituições do Estado capitalista estão organizadas para fins de livre concorrência, afirmando que não basta trocar as pessoas para orientar sua atividade em outro sentido, a questão central não é somente identificar o pertencimento de classe dos que ocupam cargos centrais na cúspide do poder estatal, ou alimentar esperanças de que serão removidos para modificar o caráter capitalista do Estado. Para Gramsci, trata-se, então, da destruição do aparelho estatal e das relações sociais que o sustentam.

No caso de Huanta, podemos encontrar níveis de participação em relação a tentativas de autodeterminação. Os *huantinos* reclamavam modernidade política e econômica; um pacto de reconhecimento de direitos cidadãos e políticos. Entretanto, estas tentativas se estabeleceram em função do Estado. Reconhecemos a tentativa da historiografia em combater o olhar das classes populares como as permanentemente enganadas por uma ideologia organizada pelas classes dominantes. Isso levaria a acreditar que só nos resta reproduzir o estabelecido e que as mudanças não seriam possíveis. Apesar disso, o caso de Huanta não permite pensar sua incidência sob forma de uma ruptura e transformação, como surgimento de uma nova relação política, baseada em uma crise orgânica, de constituição de um novo bloco no poder, que crie uma nova hegemonia.

O caso de Huanta é, sem dúvida, uma referência para as lutas e reivindicações populares, mesmo que de modo refratário. Além disso, considerar que o governo local esteja a cargo dos *huantinos*, como expressão soberana da vontade popular, reflete a unidade fictícia da nação para as massas como se fosse seu próprio autogoverno. Isto não significa ignorar os aparelhos estatais como âmbitos relevantes, mas sim destacar a necessidade de configurar instituições de “novo tipo”, que permitam prefigurar nos dias de hoje o futuro Estado socialista.

É necessário considerar o que afirma Gramsci: uma crise de hegemonia se produz, então, quando a classe dirigente “tenha fracassado em alguma ação política para a qual tenha sido requerida, ou que te-

nha imposto o consenso das grandes massas pela força (como a guerra, por exemplo), ou porque grandes massas (especialmente camponeses e pequenos burgueses intelectuais) passaram repentinamente da passividade política a alguma atividade e demandavam reivindicações que no seu caótico conjunto constituem uma revolução. Fala-se de ‘crise de autoridade’, e é justamente a crise de hegemonia ou crise do Estado no seu conjunto”. Mas nem toda crise é uma crise orgânica e nem toda crise orgânica desemboca em uma revolução.

Diferenciá-las é a essência da arte política. O erro em identificar estes distintos tipos de crise é justamente o que acarreta, para Gramsci, graves consequências na estratégia revolucionária. Em sua conhecida nota “Análise de situações. Relações de força”, referindo-se aos movimentos orgânicos, relativamente permanentes, e a suas diferenças com os movimentos conjunturais, que se apresentam como ocasionais e imediatos, Gramsci afirma: “O erro frequente na análise histórico-política consiste em não saber encontrar a relação adequada entre o orgânico e o ocasional”.

Para que uma crise orgânica seja produzida, é necessário que a ruptura englobe as classes “fundamentais”, ou seja, a classe dominante, por uma parte, e a classe que aspira à direção do novo sistema hegemônico, por outra, pois as crises podem desenvolver-se também dentro do mesmo sistema hegemônico, deixando frente a frente a classe fundamental e seus grupos auxiliares, ou mesmo segmentos da classe fundamental entre si. Em crises deste tipo, as classes subalternas permanecem excluídas ou são somente as forças de apoio dos segmentos em conflito, o que demonstra, por sua vez, a debilidade e a ausência de autonomia das classes subalternas, excluindo-se assim a possibilidade de manifestação de uma crise orgânica. Caso exista uma crise orgânica, pode ocorrer que “a velha sociedade resista e garanta um período de “tranquilidade”, exterminando fisicamente a elite adversária e aterroizando as massas de reserva; ou ocorre então a destruição recíproca das forças em conflito”. Este é um exemplo de solução da crise pela via de utilização da coerção. Mas sempre existe, por outra parte, alguma saída “reformista” desenvolvida dentro da própria estrutura para supe-

rar a crise e restabelecer a hegemonia. E nesta saída podem aparecer os “compromissos” que restabeleçam certo equilíbrio instável.

Para que se crie uma situação revolucionária, para que uma crise orgânica desemboque em uma revolução, é necessário que esteja desenvolvida uma força que expresse a mudança subjetiva da classe revolucionária. Deve haver também uma força permanentemente organizada e predisposta há bastante tempo, que pode avançar quando considere que uma situação é favorável. Para tanto, é necessário pensar em uma tríade conceitual em tensão e complementariedade permanente: subalternidade, antagonismo e autonomia. Trata-se de dimensões da luta coletiva para constituir novas relações sociais. Seu avanço ou retrocesso se dará de acordo com o grau de homogeneidade, autoconsciência e organização desenvolvido pelas classes subalternas.

REFERÊNCIAS

ACANDA, J. L. **Traducir a Gramsci**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2007.

ACUÑA, P. Teoría del Estado. **La razón histórica**, 1989.

BONILLA, H. **Metáfora y realidad de la independencia en el Perú**. Lima: Fondo del Pedagógico San Marcos, 2007.

CHAMBERS, S. **De súbditos a ciudadanos**. Lima: Red para el Desarrollo de las CCSS, 2003.

CONTRERAS, C. **El aprendizaje del capitalismo**. Lima: IEP, 2004.

DRI. **Debate sobre el poder en el movimiento popular**. Buenos Aires: Herramienta, 2002.

ESPINOZA, C. **Sociedad y política en la República de indios de la cosa norte del Perú**. Revista de Sociología, 2008.

FLORES GALINDO, A. **Independencia y Revolución**. Lima: INC, 1987.

_____. **Independencia y Clases Sociales**. Lima: El popular. 1986

_____. **La tradición autoritaria**. Lima: SUR, 1999.

FORERO, J. La formación de los Estados-nación. **Anuario colombiano de historia social y de la cultura**, 2009.

KLARÉN, P. **Nación y sociedad en la historia del Perú**. Lima: IEP, 2004.

LÓPEZ, S. **Ciudadanos reales e imaginarios**. Lima: IDP, 1997.

LÓPEZ-ALVEZ, F. **La formación del Estado y la democracia en América**. Bogotá: Norma. 2003

MARTÍNEZ, T. **La teoría política de Nicos Poulantzas: crítica y renovación del concepto de Estado**. México: Casa Abierta, 2010.

MC EVOY, NOVOA Y PALTÍ. **En el mundo del imperio**. Lima: IEP-IFEA, 2012.

MÉNDEZ, C. **Incas sí, indios no**. Lima: IEP Serie Historia n. 10, Febrero de 2000.

MÉNDEZ, C. Militares populistas. In: S. P. (Org.). **Repesando la subalternidad**. Lima: IEPSEPHIS, 2009.

MÉNDEZ, C. **La república plebeya: Huanta y la formación del Estado peruano, 1820-1850**. Lima: IEP, 2014.

MORÍN, E. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 1994.

NEIRA, H. **Hacia la tercera mitad Perú XVI-XX**. Lima: SIDEA, 1996.

O'PHELAN, S. El sur andino a fines del siglo XVIII. **Alpachis 11**, 1978.

OSORIO, J. **Estado, reproducción del capital y lucha de clases**. México, DF: UNAM-IEE, 2014.

POULANTZAS, N. Problemas actuales de la investigación del Estado. In: **Para un análisis marxista del Estado**. Valencia: Artes gráficas, 1978.

POULANTZAS, N. **Estado, poder y socialismo**. Mexico DF: Siglo XXI, 1987.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo en América Latina. In: LANDER, E. **La colonialidad del saber**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROBLES, R. **Legislación peruana sobre comunidades campesinas**. Lima: UNMSM, 2002.

THWAIS, M. **El Estado: notas sobre su(s) significado(s)**. Mar del Plata: FAUD, 1999.

THWAITES, M. Legitimidad y hegemonia. In: **Estado y marxismo: un siglo y medio de debates**. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

TILLY, C. **Coerción, capital y Estados europeos 900-1990**. Madrid: Alianza, 1992.

VERGARA, A. **Ni amnésicos ni irracionales**. Lima: El Solar, 2007.

WEBER, M. **Economía y sociedad**. 1995 .

SAÚDE NO CAMPO: A DINÂMICA PRODUTIVA DOS TERRITÓRIOS E OS ENTRAVES PARA O DESENVOLVIMENTO DO MODO DE VIDA CAMPONÊS – UM ESTUDO DO ASSENTAMENTO MARGARIDA ALVES, NO MUNICÍPIO DE MIRANTE DO PARANAPANEMA/SP

José Carlos Venzel¹

O presente artigo busca analisar as condições de oferta dos serviços de atenção básica à saúde no assentamento Margarida Alves, onde o levantamento de dados realizado desvenda a visão da comunidade diante do funcionamento do sistema de saúde. Tal análise precisa ser considerada no contexto de aumento do plantio de cana de açúcar e crescente número de pulverizações de produtos agroquímicos, desrespeitando qualquer outro espaço produtivo. É este modelo de produção monocultor da cana de açúcar e sua poderosa intervenção tecnológica no campo, que promove o extermínio da diversidade ambiental e compromete a saúde das populações circunvizinhas ao plantio.

Nesta perspectiva crescente de áreas plantadas, fica claro um crescente aumento no plantio nos municípios do Pontal do Paranapanema, sendo Sandovalina um dos recordistas². Em 1995/1996, tinha apenas 91,90 mil hectares com cana de açúcar plantada e expandiu

1 Curso de Residência Agrária modalidade Especialização em Geografia Desenvolvimento Territorial, Trabalho, Educação do Campo e Saberes Agroecológicos FCT/Unesp, Presidente Prudente. E-mail: jvenzel@hotmail.com

2 Este texto sintetiza as discussões apresentadas no Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Residência Agrária modalidade Especialização em Geografia “Desenvolvimento Territorial, Trabalho, Educação do Campo e Saberes Agroecológicos”, uma parceria entre FCT/UNESP, PRONERA, ENFF, INCRA e CNPq, sob orientação do Prof. Dr. Raul Borges Guimarães (FCT/UNESP).

para 19.726,60 mil hectares em 2007/2008, apresentando um aumento estarrecedor de 100% nas áreas plantadas (OLIVEIRA, 2009). O município de Mirante do Paranapanema também segue esta mesma lógica, segundo o levantamento de 2010 realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), uma vez que grandes áreas do município são ocupadas por culturas de soja, café, cana de açúcar.

Tais transformações ocorreram nos últimos 10 anos, principalmente, e produzem uma realidade predominante de uso intensivo de agrotóxicos, estando os municípios de Euclides da Cunha, Marabá Paulista, Mirante do Paranapanema, Rosana, Sandovalina e Teodoro Sampaio os maiores consumidores de agrotóxicos da Região do Pontal do Paranapanema (BARRETO, 2012), seguindo a tendência brasileira que alcançou em 2008 e 2009 o bicampeonato mundial no ranking mundial de consumo de agrotóxicos, totalizando em 2008, 673.862 toneladas de agroquímicos, chegando a soma de 7.125 milhões de dólares em agrotóxicos (SILVA, 2012).

Sendo o uso de agrotóxico tão intenso na agricultura brasileira, chegamos a constatações surpreendentes, pois segundo SILVA (2012), no ano de 2009 cada brasileiro “tomou/consumiu”, se isto fosse possível, 4,7 Kg de agrotóxico, consumo que aumentou para 5,7kg para o ano de 2010, como podemos observar:

Fazendo uma distribuição da quantidade de veneno (920 milhões de toneladas) utilizado no ano de 2009 por habitante (192 milhões), chega-se à conclusão de que cada brasileiro consumiu uma média de 4,7 kg de agrotóxicos. Em 2010, mais de um milhão de toneladas (o equivalente a mais de 1 bilhão de litros) de venenos foram jogados nas lavouras, ou seja, cada brasileiro teria consumido estarrecedores 5,2kg/ano, segundo o Sindicato Nacional da Indústria de Produtos para a Defesa Agrícola (SINDAG, 2010).

Grande parte das propriedades brasileiras se utiliza de produtos químicos para produzir produtos/alimentos. Mais de 1,5 milhões das

5,2 milhões de propriedades rurais do país utiliza agrotóxicos como herbicidas, fungicidas e inseticidas, na maioria das vezes sem orientação técnica e mais grave ainda, 70,7 % são aplicados com pulverizadores costais, equipamento que apresenta maior potencial de exposição dos trabalhadores ou sem nenhuma proteção que chega a 20% das propriedades brasileiras.

Este perverso processo revela uma disputa presente nos territórios, na qual os aglomerados produtivos produzem o discurso de solução da fome no mundo, produzindo tecnologias e técnicas produtivas que visam à intensificação de práticas agrícolas fundamentadas no uso indiscriminado de produtos químicos, produzindo um processo de destruição e degradação ambiental e social. Em contradição a este processo, encontramos os camponeses responsáveis pela diversidade produtiva, ancorados no desenvolvimento do modo de vida camponês (SHANIN, 2008, p. 25-26), que está preocupado com a qualidade de vida, comprometido com os valores constitutivos dos meios produtivos, que promovam o equilíbrio e a equidade ambiental e social (OLIVEIRA, 2014).

Diante destes aspectos produtivos nos assentamentos, iremos utilizar o recorte territorial da comunidade do assentamento Margarida Alves, localizada no município de Mirante do Paranapanema. Trata-se de um dos principais focos da luta pela terra na região do Pontal do Paranapanema (FERNANDES, 1999) que contradizem o modelo desenvolvimentista produtivo organizado pelos grandes complexos agroindustriais (THOMAZ JUNIOR, 2005), que concentram a terra e privatizam os elementos naturais como a água, o solo, caracterizando o desenvolvimento do agrohidronegócio (THOMAZ JUNIOR, 2005). É o agrohidronegócio que promove a agressão e degradação do solo, a contaminação dos recursos hídricos e a poluição do ar, pois, o aumento indiscriminado do uso de agrotóxico, influencia o desenvolvimento regional, ocasionando a piora na qualidade do ar, água e consequentemente provocando a devastação ambiental (JUDAI, 2014).

SAÚDE E DOENÇA: USO INDISCRIMINADO DE AGROQUÍMICOS

Em alguns estudos desenvolvidos no Brasil, a exposição dos trabalhadores aos agrotóxicos do tipo organofosforado, apresentam alta incidência de neuropatias periféricas e também a presença de perdas auditivas do tipo neurossensorial de grau leve a moderado (KÖRBES et al, 2010, in: JUDAI, 2014), além de problemas com maior grau de complexidade, como problemas pulmonares, dérmicos, cânceres, alterações visuais e auditivas, entre outros. (RIBAS, MATSUMURA, 2009). Por sua vez, a médica e especialista em câncer, Silvia Regina Brandalise, afirma que o câncer é uma doença multifatorial, no entanto, “o aumento de casos de câncer entre a população com menos de 18 anos pode estar relacionado ao uso excessivo de agrotóxicos nas lavouras” (SILVA, 2012). Ainda segundo esta pesquisadora da FIOCRUZ, o aumento desta doença ao longo dos próximos anos, com dados alarmantes das consequências indiscriminada do uso de agroquímicos para produção de alimentos, como podemos observar nas informações:

Em 2002 foram registrados 10 milhões de casos de câncer no mundo e para 2020 são projetados 15 milhões. O número de mortes, no entanto, deve subir mais: dos 6 milhões verificados em 2002, projetam-se 12 milhões para 2020, sendo a alimentação o maior fator de risco, seguido pelo tabaco, setor controlado também pelas corporações transnacionais (SILVA, 2012).

Em outra, pesquisa desenvolvida no município de Mirante do Paranapanema (JUDAI, 2014), 84% da população pesquisada eram agricultores e 11% cortadores de cana de açúcar, encontrando-se em situação de exposição ao uso de agrotóxicos a mais de 10 anos, desvendando que

42% apresentam audição normal e 58% apresenta perdas auditivas bilaterais e limiares auditivos rebaixados. Na avaliação de alta frequência observa-se que

79% apresentam limiares rebaixados o que indica uma pré- disposição para o rebaixamento de liminares progressivos nas frequências médias e inferiores obtidas na avaliação básica.

Tais resultados nos chamam a atenção para a relação do uso e contato com agrotóxico com problemas de saúde, pois os problemas que ficaram evidenciados na pesquisa provam os efeitos causais diretos que atuam nestes sujeitos, tornando os trabalhadores do campo reféns das incursões devastadoras dos pulverizadores, que materializam a degradação das condições físicas e neurológicas dos trabalhadores do campo, que estão condenados a perecerem até a morte.

Quando observamos a realidade do assentamento Margarida Alves, ao fazermos perguntas à comunidade, diagnosticamos que os seus moradores sofrem com dores abdominais, dores de cabeça, diarreias e casos de insuficiência respiratória, provenientes das pulverizações de veneno com máquinas terrestres e aviões. Segundo o senhor Clarindo, morador do lote 8, após a instalação de uma lavoura de cana na fazenda ao lado de seu lote, sua família, seus animais e suas plantas têm sofrido com a exposição aos agrotóxicos empregados no plantio de cana, pois sintomas que antes não aconteciam agora aparecem quase sempre e intensificam-se após ao uso de agrotóxicos no canavial, como podemos observar:

Rapaz, depois que eles (usina ETH) passaram veneno meu filho deu uma dor de estômago... dor de cabeça que tive que levar no postinho... minha mulher tá com uma dor de barriga que não sara (VENZEL, trabalho de campo, 2014).

Relata ainda as alterações sofridas na dinâmica das suas plantações, pois está enfrentando dificuldades para produzir na sua horta, que é responsável em fornecer alimentos para sua família, como observamos:

As plantas estão secando, a horta já não quer mais produzir depois que eles (usina ETH) passaram veneno de

avião... como eu estou muito perto da cana, tá acontecendo isto aqui em casa... não sei se tem a ver... chegou até morrer vaca minha um dia depois do avião passar (VENZEL, trabalho de campo, 2014).



Quando questionado sobre a expansão do plantio da cana de açúcar no município, produzindo um cerco geográfico e transformando a paisagem da região, “sitiando” os assentamentos de reforma agrária, sob nuvens de agrotóxicos, cercados por um deserto verde (GONÇALVES, 2005), afirma que “o aumento no plantio leva diminuição nas áreas plantadas com alimentos, devíamos estar produzindo comida e não cana que não serve nem pra vaca comer por causa do veneno” (VENZEL, trabalho de campo, 2014). Esta situação observada na região do Pontal do Paranapanema não é um fato isolado. Quando observamos os dados contidos no gráfico realizado pela secretaria de vigilância em saúde, detectamos o grande número de pessoas contaminadas com agrotóxicos nos Brasil, pois temos 59.456 casos confirmados.



O número é expressivo, trabalhadores que sofrem com resíduos de venenos no organismo e que irão perecer durante os anos de sua vida, com problemas de saúde que limitará seu trabalho, seu convívio social e a qualidade de sua vida. Ao analisarmos as informações percebemos que o crescente aumento nos casos de contaminação está relacionado após o ano de 2007, sendo destacado o ano de 2012, quando 9.697 pessoas foram contaminadas por produtos químicos. Por incrível que pareça, no início dos anos houve o auge do novo modelo produtivo predominante no campo brasileiro: o agronegócio. Esse modelo tem por princípio a alta produção sem considerar outros elementos naturais ou sociais, de modo a substituir a produção de qualidade, saudável e preocupada com a multidimensionalidade dos elementos presentes no espaço. Isso traz consequências devastadoras ao meio ambiente e às pessoas, que agora sofrem com contaminações, fruto da “cegueira monetária” que não considera as pessoas, as quais passam a ocupar as filas do sistema de saúde em busca de tratamento.

Diante do exposto, podemos concluir que a valorização matemática, quantitativa e a produção industrial são a gênese do atual período produtivo, a globalização o motor das relações comerciais, nas quais as grandes corporações transnacionais como a Cargil, Bunge, Monsanto, Bayer controlam mais de 80% do mercado dos agroquímicos e determinam o preço das sementes, dos fertilizantes, dos defensivos agrícolas, dos maquinários, e também interferem na cotação final do produto quando de sua comercialização, que em grande parte é destinada para o mercado externo. Em 2007, 58,5% de toda produção de frango, 52% do etanol, 41% do açúcar e 36,3% da soja do Brasil foi exportada (SILVA 2012 *apud* ANUÁRIO EXAME, 2008). Revelando uma grande contradição, pois possui recordes seguidos de produção em contrapartida 40% (70 milhões de pessoas) da população brasileira sofre com a falta ou a escassez de alimento, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Segundo Porto-Gonçalves, (2008) o bloco de poder do chamado agronegócio é atualmente técnico-científico-agroindustrial-financeiro-midiático e parlamentar, garantia institucional que mantém e reproduz as atuais e assimétricas relações sociais e de poder inseridas no mundo rural brasileiro e que conserva a perversa estrutura fundiária brasileira. Sendo assim, o agronegócio é o resultado de uma aliança entre empresas transnacionais, o capital financeiro e grandes proprietários de terras, nacionais e estrangeiros (SILVA, 2012). Os aglomerados de empresas monopolistas controlam a produção e comercialização de sementes e medicamentos, criando assim, um ciclo vicioso de consumo para gerar lucro, no qual a saúde da população não é o mais importante. Quanto mais veneno utilizado na agricultura, maior é a incidência de doenças e, conseqüentemente, maior será a utilização de remédios fabricados por essas mesmas grandes corporações do setor químico-farmacêutico, portanto mais lucro elas terão com a contaminação da população (SILVA, 2012).

SAÚDE E AÇÕES PÚBLICAS – UMA BREVE LOCALIZAÇÃO HISTÓRICA

O Brasil vive, desde a década de 1990, um processo de universalização da atenção à saúde, priorizando a expansão da atenção básica, sob a coordenação geral do Ministério da Saúde, seguido pelas Secretarias Estaduais dos diversos Estados brasileiros (SOUSA, 2000). Intrinsecamente a este processo de desenvolvimento da atenção básica, inicia-se a municipalização da política de saúde, que altera e cria o estabelecimento de novas sistemáticas para o financiamento das ações e serviços de saúde, especialmente em nível de atenção básica (MARQUES, 2002). Desta forma, a união deixa de realizar o pagamento direto aos prestadores de serviço, passando a priorizar as transferências dos recursos aos municípios, tendo como foco principal à atenção a saúde básica, com crescentes e significativos repasses a esta área. Em 1998 o montante federal era de 15,68% (2,027 bilhões de reais) passando para 25,06% (3,778 bilhões de reais) no ano de 2001, tendo um aumento de 86,39 % em um curto intervalo de tempo. Tal prioridade federal foi incorporada à Emenda Constitucional nº 29, artigo nº7, parágrafo nº2, que define que a União deve aplicar 15% de seus recursos nos municípios, obedecendo os critérios populacionais de serviços básicos de saúde (MARQUES, 2002). Esta construção visa à descentralização e operacionalização do sistema público de saúde, incrementando características que priorizem a construção de uma política de saúde fundamentada nas necessidades locais, com atenção às particularidades presentes na multidimensionalidades dos diversos territórios brasileiros.

Nesse contexto, o Ministério da Saúde criou, em 1994, o programa da saúde da família (PSF), que se apresenta como uma possibilidade de reestruturação da atenção primária a partir de um conjunto de ações conjugadas em sintonia com os princípios de territorialização, intersetorialidade, descentralização, corresponsabilidade e priorização de grupos populacionais com maior risco de adoecer ou morrer (BONFIM, 1998). O PSF tem como princípio a prioridade nas ações de proteção e promoção à saúde dos indivíduos e da família, tanto adultos, quanto crianças, sadios ou doentes de forma integral ou contínua, dife-

rentemente de modelos tradicionais anteriores que estavam centrados na doença e nos hospitais (Ministério da Saúde, 1994).

Evidentemente, o programa da saúde da família (PSF) faz parte de uma política pública mais ampla, sendo a base de consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS), que integra aspectos relativos ao modelo de assistência e ao processo de trabalho e formação dos recursos humanos envolvidos na saúde. Assim, o PSF deveria se preocupar com a proteção, promoção e atendimento domiciliar, por equipes multiprofissionais, compostas por médico, enfermeira, auxiliar de enfermagem e agentes comunitários que desenvolvem ações e campanhas preventivas e de promoção à saúde, visando reduzir a demanda sobre centros de saúde e hospitais (BONFIM, 1998).

No contexto local, a comunidade do assentamento Margarida Alves, composta por 90 famílias, está inserido no PSF- Kazuma Tanaka composto por 565 famílias, somando um total de 1693 pessoas, estando organizado estruturalmente com suas unidades e equipes de saúde no distrito de Cuiabá Paulista, município de Mirante do Paranapanema, abrangendo uma área aproximadamente 200 km².



Fonte: Trabalho de Campo, 2014

Essa unidade do PSF está dividida em cinco micros áreas, cada uma delas acompanhada por um agente comunitário de saúde (ACS), que atende as diversas comunidades distribuídas em assentamentos, sítios particulares e fazendas. Estando assim organizadas³:

- Micro área (M.A) 1 - Composta por 130 famílias no distrito de Cuiabá Paulista, somando um total de 384 pessoas, tendo ainda outras 17 famílias em sítios particulares somando 60 pessoas;
- Micro área (M.A) 2 - Atende 142 famílias no distrito de Cuiabá Paulista, somando um total de 374 pessoas e outras 12 famílias em sítios particulares somando 34 pessoas;
- Micro área (M.A) 3 - Responsáveis por 42 famílias se localizam no assentamento Santa Carmem, composto de 139 pessoas e 90 famílias no assentamento Margarida Alves com 279 pessoas e outros 3 sítios com 10 pessoas;
- Micro área (M.A) 4 - Composta por 53 famílias moradoras do assentamento Roseli Nunes, com 167 pessoas e 10 famílias no assentamento Pontal, com 34 pessoas, e outros 3 sítios com 12 pessoas;
- Micro área (M.A) 5 - Responsáveis por 64 famílias moradoras de sítios particulares e fazendas, somando 200 pessoas.

	SÍTIO PARTICU- LARES	ASSENTA- MENTOS	DISTRITO DE CUIABÁ PAULISTA	FAZENDA	MORADO- RES DO CAMPO	MORA- DORES DA CIDADE
MICRO REGIÃO 01	60		384			
MICRO REGIÃO 02	34		374			

3 Segundo a Secretaria de Municipal de saúde de Mirante do Paranapanema - São Paulo.

	SÍTIO PARTICU- LARES	ASSENTA- MENTOS	DISTRITO DE CUIABÁ PAULISTA	FAZENDA	MORADO- RES DO CAMPO	MORA- DORES DA CIDADE
MICRO REGIÃO 03	10	418				
MICRO REGIÃO 04		301				
MICRO REGIÃO 05	100			100		
TOTAL DE PESSOAS					935	758

Fonte: Secretária Municipal de Saúde de Mirante do Paranapanema- SP. Trabalho de campo, VENZEL, 2014

Conforme podemos observar na tabela, o PSF Kazuma Tanaka apresenta superioridade no número de pessoas atendidas e moradoras das áreas rurais do município, totalizando 55.23% (935 pessoas), enquanto as áreas urbanas totalizam 44,77% (758 pessoas) dos beneficiados pelo sistema de saúde municipal. Nesta análise ficam claras as grandes dimensões territoriais do PSF Kazuma Tanaka, somadas à superioridade numérica de pessoas que vivem no campo, compondo uma área imensa, com extensões que dificultam a realização de um trabalho de qualidade que priorize as particularidades do meio rural. As informações constantes na monografia de OLIVEIRA, 2011 demonstram a importância de Mirante do Paranapanema. Observe a tabela:

Tabela 4 – Assentamentos Rurais – Pontal do Paranapanema – 1984 – 2009

Municípios	Assentamentos	Famílias	Áreas
Euclides da Cunha Paulista	9	517	10933
Iepê	1	50	68
João Ramalho	1	40	54
Marabá Paulista	5	173	4600
Martinópolis	2	124	2744

Municípios	Assentamentos	Famílias	Áreas
Mirante do Paranapanema	33	1625	34984
Piquerubi	3	84	2594
Presidente Bernardes	8	266	7189
Presidente Epitácio	4	342	7533
Presidente Venceslau	6	342	7702
Rancharia	2	178	4264
Ribeirão dos Índios	1	40	852
Rosana	4	243	6122
Sandovalina	2	198	4017
Teodoro Sampaio	19	735	18467

Fonte: DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra – 2010.

Estes dados comprovam a importância do município no contexto de luta e conquistas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra na região do Pontal do Paranapanema, pois é o município que representa 35% do total de conquistas territoriais dos trabalhadores (Ramalho, 2002, pag. 68, in: OLIVEIRA, 2011). Tal realidade territorial qualifica o município como propulsor da territorialização dos trabalhadores na região do Pontal do Paranapanema e o fato destas áreas conquistadas serem contínuas, ou seja, a implantação destas comunidades assentadas possibilita uma alteração da paisagem, nos costumes, nos hábitos, na consolidação social a partir de pequenas unidades familiares (OLIVEIRA, 2011, p. 32).

Diante destes aspectos sociais, ambientais, culturais, faz-se necessária a construção de estruturas de saúde comprometidas com as realidades dos assentamentos, pois a diversidade e particularidade social destas áreas são diferenciadas as áreas urbanas do município. Realidade que se apresenta no assentamento Margarida Alves, pois a

comunidade precisa viajar aproximadamente 12 km até o PSF Kazuma Tanaka. Dependendo da complexidade do caso, é encaminhado para a UBS (Unidade Básica de Saúde), localizada na sede do município, a 25 km do PSF- Kazuma Tanaka, e, caso o paciente necessite de internação, precisa viajar 80 km do PSF, até a cidade de Presidente Prudente.

Ao questionarmos a comunidade sobre a dificuldade de ter acesso às infraestruturas de saúde, percebemos o anseio da comunidade em adquirir condições de um posto de saúde que atenda as necessidades do assentamento Margarida Alves, como podemos perceber na fala da agente de saúde, a senhora Mercedes, moradora do lote 19:

É preciso ter um posto de saúde no assentamento com toda a infraestrutura necessária para dar conta dos nossos problemas, só Deus sabe o que nós passamos de dor até chegar no posto, nenhuma ambulância pode buscar no assentamento (Trabalho de Campo, VENZEL, 2014).

Diante da amplitude do território e a complexidade social, somada a necessidade de criação de programas e estruturas de saúde para atender a diversidade dos assentamentos de Reforma Agrária, esbarramos na limitação de recursos para viabilização da saúde, pois os municípios possuem na união a única fonte de recurso, produzindo uma realidade de escassez monetária, que não cobre os custos reais dos serviços, exigindo dos municípios a complementação de recursos para suprir as demandas sociais, mesmo que estas não sejam suas prioridades, como podemos observar:

No tocante à indução dos incentivos federais à Atenção Básica, em particular, ao PSF, há que considerar que, na medida em que esses incentivos constituem a única maneira dos municípios viabilizarem recursos novos, a política de saúde e eles associada pode não corresponder às necessidades locais (MARQUES, 2002).

Tal situação coloca grandes desafios sociais e políticos, pois as particularidades e necessidades sociais dos assentados são estranhadas pela limitação das políticas públicas e os aportes financeiros no cumprimento destas demandas, pois a regra de distribuição dos incentivos, seja do governo federal e/ou governos estaduais induziram a implantação de centenas de novas equipes da saúde da família, sendo instaladas 328 equipes no ano de 1994, aumentando para 10.788 em 2001, distribuídos em 4.266 municípios, prestando assistência integral a 36 milhões de brasileiros, onde muitas vezes estas não se sustentam sem os repasses das esferas superiores (MARQUES, 2002).

Os esforços empreendidos pelos municípios para corresponder às necessidades sociais de tal monta, colocam a necessidade de construirmos ou potencializarmos iniciativas já existentes, descentralizadas e eficazes no diagnóstico das diversas patologias presentes na sociedade, fortalecendo métodos de condução dos procedimentos de saúde. Para isso, é preciso diferenciar em níveis as doenças, caracterizando e classificando-as por problemas de baixa, média e alta complexidade, sendo necessário construir um sistema desburocratizado e ágil para facilitar a compreensão dos casos de saúde. Afinal, não raras vezes o circuito burocrático não permite a rápida classificação do grau de complexidade, levando muitas vezes os trabalhadores a óbito, como podemos observar em Assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. O MST se manifesta diante destas situações, como ocorreu no Hospital Regional de Saúde de Teodoro Sampaio, com a morte da assentada Carmem Gonçalves, por complicações de saúde, como podemos ver:

“São fruto da impunidade geral que impera no País e do descaso com que as questões sociais são tratadas”, disse o coordenador estadual do MST, Clédson Mendes. A morte da assentada acabou dominando os discursos e palavras de ordem. Atraiu também a adesão de um grande número de pessoas da cidade, não vinculadas ao MST. Segundo Clédson, “Achamos que o governo precisa tomar providências urgentes”. Ele espera que os órgãos de saúde

apurem também a morte da assentada Carmen. Ela fora internada na quarta-feira em um hospital da cidade que atende o Sistema Único de Saúde (SUS) com quadro de apendicite, mas a cirurgia só foi feita no dia seguinte. A paciente, mãe de quatro crianças, não resistiu (Gazeta Digital, 2005).

Diante dos desafios colocados dentro dos territórios camponeses, coloca-se a necessidade de construir processos avaliativos que potencializem e impactem o programa de saúde da família (PSF), estruturado com base em investigação em mudanças comportamentais e culturais em torno do processo saúde/doença, com uma análise aprofundada sobre a família e os agentes sociais compreendida em sentido amplo e não universalista.

Infelizmente, o modelo predominante hoje no Brasil ainda visa somente às ações curativas, privilegiando uma medicina de alto custo, verticalizada, excludente e de baixo impacto na melhoria da qualidade de vida da comunidade. Diante das constatações pragmáticas que atravessa o campo brasileiro, no qual trabalhadores estão expostos à realidade homogeneizante do modelo produtivo e os aparelhos do Estado para saúde distante destas necessidades preventivas e de formação de consciência, deixa a saúde pública mergulhada na obscuridade e na ineficácia preventiva, pois aborda a problemática pelo

“viés” curativo e não preventivo, devido à não abordagem da categoria do território como possibilidade de ações adequadas em saúde, relacionada ao planejamento (FERREIRA, 2003).

A saúde não está separada dos outros serviços públicos. Como afirma SANTOS (1998), ela deve funcionar como uma rede de serviços para se efetivar de fato. Na educação, por exemplo, deve acontecer palestras de prevenção e orientação, com a participação da equipe de saúde da família na escola, assim como os outros setores da gestão do território. O funcionamento em rede pressupõe uma relação dialética

multifuncional interdisciplinar capaz de sanar inúmeras doenças ditas funcionais e controlar outras tantas como podemos observar. Afinal,

A eficácia dos programas de saúde públicas depende, visivelmente, de uma boa gestão territorial... deve garantir o acesso aos bens e serviços básicos para uma boa qualidade de vida. A gestão do território supõe ações integradas que contemplem a educação, saúde, moradia, saneamento básico, transporte etc. Por isso, a exigência de um trabalho interdisciplinar que não se limita à visão dicotômica que muitas vezes se tem produzido em saúde no Brasil (BORTOLOZZI, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente reflexão se desenvolve em torno de questões pertinentes e relevantes com relação à questão da saúde pública no que diz respeito aos camponeses, com um retrato sobre a saúde no assentamento Margarida Alves. A busca por elementos históricos e contemporâneos voltados ao campo, abre um leque de questões observado a partir do cotidiano das famílias assentadas no (PA) projeto de assentamento Margarida Alves e a influência do modelo de produção do agronegócio da cana, como um agente patogênico gerador de doenças.

É importante salientar que o objetivo desse artigo não visa a fechar o tema e, sim, levar o debate para que a sociedade possa buscar alternativas singulares para a situação do campo, pois podemos observar que é impossível resolver os problemas de saúde a partir da matriz tecnológica e produtiva do campo brasileiro que, por sua vez, segue uma orientação hegemônica mundial.

Portanto, desvendar a situação real vivida por famílias de trabalhadores assentados, e sua carga de conhecimento empírico construído historicamente na sua relação com a natureza em espaços produtivos privilegiados, a exemplo da diversidade de plantas medicinais utilizadas pelos camponeses, como a casca do ipê roxo no tratamento de inflamações, entre tantas outras. Objetiva-se, sobretudo envolver a so-

cidade nessa temática, e propor alternativas desde as mais simples, como o uso de ervas medicinais na saúde pública, até as mais complexas como a construção de um modo de produção sustentável, que dê conta de alimentar os 7 bilhões de seres humanos no planeta Terra.

No contexto do serviço de saúde proposto pelo ministério da saúde, é preciso observar que a realidade do campo, exposta nesse trabalho, não está representada nas estruturas orgânicas da saúde pública.

REFERÊNCIAS

BARRETO, M. J. **Territorialização das Agroindústrias Canavieiras no Pontal do Paranapanema e os Desdobramentos para o Trabalho**. UNESP, Campus de Presidente Prudente, 2013.

BONFIM, Leny Alves; BASTOS, Ana Cecília de Sousa. O impacto sócio-cultural do Programa de Saúde da Família (PSF): uma proposta de avaliação. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 429-435, 1998.

BORTOLOZZI, Arleude, Perez. A crise Ambiental da Modernidade e a Produção do Espaço Lugar do Não Cidadão. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 76, p. 7-21, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra – MST (1979 – 1999)**. 1999. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

FERREIRA, Marcelo Urbano. Epidemiologia e Geografia: o complexo patogênico de Max. Some. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v7, n3, p. 301-309, 1991.

GONÇALVES, Daniel Bertolli. **Mar de Cana, Deserto Verde? Dilemas do Desenvolvimento Sustentável na produção canavieira paulista**. Universidade Federal de São Carlos. Pós-graduação. São Paulo, 2005.

JUDAI, Meire Aparecida, TOMIAZZI, Jamile Silveira, ANTUNES, Patrícia Alexandra. **Estudo dos limiares auditivos em alta frequência de moradores e trabalhadores expostos aos agrotóxicos na região do Pontal do Paranapanema. XI Congresso Nacional de Meio Ambiente.** Poços de Caldas, Minas Gerais, 2014.

OLIVEIRA, A. M. S. **Reordenamento Territorial e Produtivo do Agronegócio Canavieiro no Brasil e os Desdobramentos Para o Trabalho.** Tese (Doutorado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente: [s.n], 2009.

OLIVEIRA, Luciano Benini; RABELLO, Diógenes, FELICIANO, Carlos Alberto. Permanecer ou sair do campo? Um dilema da juventude camponesa. **Revista Pegada**, Presidente Prudente- São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, L. B. de. **Estudo da Juventude no Assentamento São Bento - Município de Mirante do Paranapanema – SP: Renúncia ao Território ou Resistência ao Modo de Vida Camponesa?** Monografia (Bacharelado em Geografia). Universidade Estadual Paulista “Júlia de Mesquita Filho”. Presidente Prudente, 2011.

MARQUES, Rosa Maria; MENDES Áquilas. Atenção Básica e Programa de Saúde da Família (PSF): novos rumos para a política de saúde e seu financiamento? **Revista ciência e saúde**. Pag. 403 a 415, 2002.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

RIBAS, P. P. e MATSUMURA, A. T. S. A química dos agrotóxicos: impacto sobre a saúde e meio ambiente. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 10, n. 14, p. 149-158, jul./dez. 2009.

SILVA, Thiago Lucas Alves. O Brasil envenenado: alimentos para a vida ou para a morte? **Revista Racismo ambiental**, 2012.

SINDAG (2008) **Mercado Brasileiro de Fitossanitários**. Apresentado no Workshop Avaliação da Exposição de Misturadores, Abastecedores e Aplicadores a Agrotóxicos. Brasília, 2009.

SHANIN, T. Lições Camponesas. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Orgs.). **Campesinato e Territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular. 2008. p. 23-47.

SOUSA MF 2000. Gestão da Atenção Básica: redefinindo contexto e possibilidades. Divulgação em **Saúde para Debate**. Cebes, n. 21.

SANTOS, Milton. O retorno do Território. In Santos, Milton et.al. (org.). **Território: Globalização e Fragmentação**. 4 edição, São Paulo: Huctec: Anpur, 1998. p. 15-20.

THOMAZ Jr., A. Reestruturação Produtiva do Capital no Campo, no Século XXI, e os Desafios para o Trabalho. **Revista Pegada Online**. Vol. 5, n. 1 e 2. Presidente Prudente, 2005.

<http://banners.gazetadigital.com.br/conteudo/show/secao/4/materia/64924/t/sem-terra- p>

O PROCESSO PARTICIPATIVO DE IMPLANTAÇÃO DAS HORTAS MEDICINAIS PELOS COLETIVOS DE MULHERES DO MST/SUL DE MINAS GERAIS E A POLÍTICA NACIONAL DE PLANTAS MEDICINAIS E FITOTERÁPICOS

Líbia Góis¹

Márcia Martins²

Iberê Martí Moreira da Silva³

Lídia Maria Góis⁴

Sheyla Gomes de Almeida⁵

A Fitoterapia é uma prática médica integrativa que vem sendo implementada no Sistema Único de Saúde (SUS) de vários municípios do país, devido, principalmente, ao estímulo de políticas públicas criadas nesta área na última década.

As primeiras experiências de serviços de fitoterapia na rede pública de saúde iniciaram-se na década de 1980, como as farmácias-vivas

-
- 1 Engenheira Florestal pela UFLA e pós-graduanda na Especialização Questão Agrária, Agroecologia e Agroindustrialização pela UFMG – libiaterra@gmail.com.
 - 2 Pós-doutora em Agronomia e professora do Instituto de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Minas Gerais (ICA/UFMG) – mmartins07@gmail.com.
 - 3 Doutorando em Plantas Medicinais pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) – iberemarti@gmail.com.
 - 4 Graduada em Economia pela Universidade Federal de São João Del Rei – lidiamariagois@gmail.com.
 - 5 Especialista em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal do Tocantins – sheylao476@yahoo.com.br.

no Ceará (BRASIL, 2006b). Em 2006 a fitoterapia foi legitimada em nível nacional pela PNPIC⁶.

No mesmo ano, a PNPMF⁷ foi criada com o objetivo de garantir o desenvolvimento de toda a cadeia produtiva de plantas medicinais e fitoterápicos do país (BRASIL, 2006c). Nessa cadeia, participam setores diversos realizando: o cultivo; beneficiamento; produção de medicamentos fitoterápicos; prescrição e distribuição. Para tanto, essa cadeia demanda ações multidisciplinares, tendo o MS⁸ articulação com vários órgãos do governo e não governamentais (BRASIL, 2006b).

A maior parte dos programas de fitoterapia do SUS encontrados em literatura tem sua cadeia produtiva sob o controle dos gestores da saúde. Isso ocasiona, por vezes, os seus hortos a não suprirem a demanda de matéria-prima, gerando assim, a necessidade de adquirir plantas e insumos de terceiros (BECKER, 2012). A inserção de agricultores familiares na produção de PM pode ser a solução para atender a demanda de matéria prima para o SUS. A PNPMF reconhece o potencial da AF em produzir PM de qualidade e em quantidade (BRASIL, 2006c).

Nesse contexto, 2 coletivos de mulheres agricultoras do MST^{9,26} no sul de Minas Gerais, estão iniciando a implantação de 2 hortas medicinais nos assentamentos Nova Conquista e Santo Dias, nos municípios de Campo do Meio e Guapé, respectivamente. Elas pretendem comercializar sua produção e possuem o interesse em participar de programas de fitoterapia. Na região dos assentamentos, ainda não há programa de fitoterapia implementado, por isso, esta pesquisa, objetivou analisar e identificar os instrumentos necessários para a inserção desses coletivos na produção de PM para programas de fitoterapia do SUS.

6 Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares.

7 Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos.

8 Ministério da Saúde.

9 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa qualitativa que trata do social, sendo este um complexo sujeito de estudo. Ao mesmo tempo, “trata-se de um trabalho que só pode ser realizado com o uso da intuição, da imaginação e da experiência” (MARTINS, 2004). O método utilizado foi o estudo de caso que é uma investigação empírica onde analisa-se um fenômeno dentro de seu contexto de vida (YIN, 2001). A técnica utilizada no Tempo Comunidade¹⁰ foi a pesquisa participante, na qual:

o “outro”, próximo, enquanto um sujeito vivo mas provisório da “minha pesquisa”, torna-se o companheiro de um compromisso cuja trajetória, traduzida em trabalho político e luta popular, obriga o pesquisador a repensar não só a posição de sua pesquisa, mas também a de sua própria pessoa (BRANDÃO, 1999, p. 13).

As informações sobre os coletivos de mulheres, grupos de enfoque desta pesquisa, foram obtidas de conversas informais com 2 sujeitos chave da comunidade, ou seja 2 lideranças femininas¹¹ e da participação nas reuniões dos coletivos e do setor da saúde do MST, durante o Tempo Comunidade, de novembro de 2013 a junho de 2014, tendo o intuito de apoiá-las na elaboração de projeto para captação de recursos para implantação de hortas medicinais.

No tempo comunidade II, foram realizadas duas conversas informais. A primeira foi com o ex-secretário da saúde do município de Ritópolis, MG, para saber sobre o projeto de fitoterapia da secretaria que foi aprovado no edital do SCTIE¹²/MS, lançado em 24 de maio de 2013.

10 Período da Especialização Residência Agrária em que os educandos realizam visitas aos assentamentos para o desenvolvimento de suas pesquisas.

11 São as mulheres que estão à frente dos trabalhos com plantas medicinais, Setor da Saúde e organização dos coletivos de mulheres, assim como possuem experiência nessas áreas.

12 Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos.

A segunda conversa foi com o secretário municipal da saúde de Guapé, município do assentamento Santo Dias, para saber se a eles conhecem o programa de fitoterapia e se havia interesse em implementá-lo.

Informações relativas ao MST foram obtidas no Encontro Regional do MST/sul de Minas, realizado no Santo Dias, em dezembro de 2013 e no Congresso Nacional do MST realizado em fevereiro de 2014, além de projetos sociais elaborados pelo movimento e fornecidos por seus dirigentes.

A pesquisa documental/bibliográfica foi feita para conhecer a situação da prática da fitoterapia no SUS e de suas legislações regentes. Foi realizado um levantamento de documentos, tais como leis, políticas e resoluções publicadas pelo MS e outros órgãos do governo e artigos que tratam das experiências de fitoterapia no SUS.

Das publicações sobre programas de fitoterapia, buscou-se dados para avaliar a participação da AF no fornecimento de PM. Parcerias, capacitações, motivos de implementação, desafios e oportunidades, também foram considerados para discutir os instrumentos necessários às mulheres agricultoras para inserção em programas de fitoterapia do SUS.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Caracterização da área e dos grupos de enfoque desta pesquisa

Foram alvos desta pesquisa dois coletivos de mulheres pertencentes a três assentamentos e 10 acampamentos do MST. Estes, localizados em Campo do Meio e Guapé, municípios situados na mesorregião do Sul/Sudoeste e à Microrregião de Furnas, Minas Gerais, conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Campo do Meio e Guapé possuem 11.831 e 13.872 habitantes respectivamente (IBGE, 2010) e ambos apresentam uma economia local baseada na agropecuária.

O assentamento 1º do Sul foi o primeiro assentamento do MST na região do sul de Minas, instituído em 1997 em Campo do Meio, pos-

sua área de 889ha e 42 famílias. O Santo Dias foi instituído em Guapé em 2006 com área de 1788ha e 47 famílias e o Nova Conquista foi instituído em 2013 em Campo do Meio com 300ha e 13 famílias. Os 10 acampamentos estão em Campo do Meio, próximo aos assentamentos.

Em cada assentamento existem 5 setores: produção e meio ambiente, saúde, formação política, educação e frente de massa, organizados em conformidade com o MST. O setor da saúde¹³ de cada assentamento é formado apenas por mulheres, tendo representantes nos acampamentos. O trabalho com PM e a fabricação de remédios naturais pelo setor da saúde, existem desde a chegada do MST ao sul de Minas. Ele fabrica e fornece os remédios para os encontros do MST e para demandas locais.

As mulheres organizam-se por meio de coletivos. O Coletivo de Mulheres Raízes da Terra possui 50 mulheres pertencentes ao 1º do Sul, Nova Conquista e aos 10 acampamentos. No Santo Dias há o Grupo Olhos d'Água com 15 mulheres. Eles foram formados para incentivar a permanência das famílias no campo e a geração de renda para as mulheres, desenvolvendo atividades a partir de três eixos: formações política, feminista e de luta; capacitação profissional e geração de renda por meio de produções artesanais e de agricultura (ENCONTRO REGIONAL SUL DE MINAS, 2013).

Organização das Mulheres para a Produção de Plantas Medicinais

O setor da saúde e os coletivos de mulheres estão intimamente ligados, pois as mulheres que integram a saúde são dos coletivos. Recentemente, elas levantaram a discussão de reiniciarem as hortas medicinais coletivas, que já existiram nos assentamentos, com o objetivo de produzir para suprir o setor da saúde e para comercialização. Configurou-se, assim, uma fonte de trabalho e renda para todas as mulheres participantes.

No Tempo Comunidade I, em novembro de 2013, duas conversas informais foram feitas com mulheres pertencentes ao setor da saúde e

13 Neste trabalho, serão tratados no singular, representados como setor da saúde regional.

ao Coletivo Raízes da Terra, uma do 1º do Sul e a outra do Nova Conquista. O intuito foi saber sobre o projeto de implantação de hortas medicinais que estava sendo pensando pelos coletivos.

Elas acreditam que o trabalho com as PM é promissor, pois grande parte das mulheres gosta de trabalhar com a terra e outras possuem experiência com as plantas, sendo aspectos positivos para o empreendimento e avaliam que a busca por PM e produtos naturais pela população é crescente e que há políticas públicas para o setor.

Em dezembro de 2013, no Encontro Regional do MST/Sul de Minas, realizado no Santo Dias, realizou-se uma reunião envolvendo os dois coletivos. Firmou-se naquele momento o compromisso do desenvolvimento do projeto regional das hortas medicinais.

No Tempo Comunidade II, em 22 de março de 2014, foi realizada a 1º reunião sobre o projeto das hortas no barracão do acampamento Rosa Luxemburgo com o Coletivo Raízes da Terra. Definiu-se 2 atividades principais para 2014: visita técnica em produtor de PM e elaboração de projeto para captação de recursos para as hortas. No fim de março de 2014, o ISPN¹⁴ lança o edital nº19/2014 do PPPECOS¹⁵ que apoiar projetos nos biomas Cerrado e Caatinga. A construção do projeto escrito foi a atividade foco entre março e junho de 2014 e a visita técnica não foi realizada. O projeto intitulado “Mulheres Organizadas Gerando Vida e Saúde em Harmonia com a Comunidade e Natureza” foi submetido ao PPPECOS no dia 09 de junho de 2014 e aprovado no dia 22 de julho de 2014.

Ele terá duração de 2 anos de atividades que incluem: pesquisa de mercado; capacitações em PM pelo Centro Avançado de Plantas Medicinais, Aromáticas e Condimentares da UFLA¹⁶ e em Controle Biológico Conservativo de Parasitas e Parasitoides, também pela

14 Instituto Sociedade População e Natureza.

15 Programa de Pequenos Projetos Eossociais.

16 Universidade Federal de Lavras.

UFLA; implantação de 2 hortas medicinais; construção de estruturas para armazenar ferramentas; construção de secadores solares; materiais para a horta, irrigação e beneficiamento, consultoria técnica especializada em PM e elaboração de cartilhas e materiais de divulgação do projeto.

Esse apoio financeiro foi estratégico para “alavancar” o processo de implantação das hortas, além de trazer visibilidade ao trabalho coletivo organizado a nível regional pelas mulheres. Um fator importante para essa conquista, além da organização feminina é a existência da Especialização Residência Agrária que proporcionou a atuação de profissionais nas áreas de assentamentos. Elas acreditam agora que os entraves para a estruturação, de acordo com normas exigidas para comercialização, serão amenizados.

A PNPMF e a Produção de Plantas Medicinais pela Agricultura Familiar

A PNPMF trata da cadeia produtiva de PM e fitoterápicos e estabelece diretrizes que estão distribuídas em 11 eixos. O Programa Nacional de PM e Fitoterápicos é o instrumento desta política para implementação de ações (BRASIL, 2006c).

O eixo cultivo/produção de PM e o manejo sustentável engloba a diretriz nº 13: “Promoção da inclusão da agricultura familiar nas cadeias e nos arranjos produtivos das plantas medicinais, insumos e fitoterápicos”. Torres (2013) faz uma avaliação sobre as ações da SCTIE/MS acerca dessa diretriz. Ela reconhece como oportunidade utilizar a AF para a produção de PM. Cita como obstáculo a dificuldade de criar uma norma de aquisição no SUS de PM oriundas da AF nos moldes do PAA¹⁷. Isso remete à consolidação desse mercado institucional, mas também à uma possível burocratização, que pode dificultar a participação da AF. Quanto ao resultado, ela aborda o lançamento de editais de apoio aos APLs. A SCTIE/MS lançou editais em 2012, 2013 e 2014, visando ao apoio às APLs quanto à estruturação, consolidação e forta-

17 Programa de Aquisição de Alimentos.

lecimento de APLs no âmbito do SUS (BRASIL, 2012c), ação importante para o desenvolvimento da fitoterapia no SUS.

Na esfera estadual, o governo de Minas Gerais lançou em 2010 o Programa Estadual Componente Verde da Rede de Farmácias que no ano de 2013 aprovou recursos para 20 municípios aperfeiçoarem e implementarem programas de fitoterapia.

Ainda no eixo cultivo/produção de PM e o manejo sustentável, são apresentadas ações sobre produção/comercialização de PM e insumos da AF e à produção orgânica para PM (BRASIL, 2009b). As plantas devem ser cultivadas e manejadas com técnicas e tecnologias “limpas”, sem resíduos tóxicos, para que seus princípios ativos possam atuar de forma a restaurar debilidades do organismo.

A PNPMF precisa garantir a qualidade das PM na cadeia produtiva. Por isso, é interessante aliar suas ações com a PNAPO¹⁸, instituída pelo decreto nº 7.794 de 20 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012a). A instrução normativa nº 19 de 28 de maio de 2009, define os procedimentos para efetivar o controle da qualidade dos produtos orgânicos (BRASIL, 2009c).

No Sul de Minas há uma central de associações de produtores orgânicos, a “Orgânicos Sul de Minas”, que tem apoio do IFSULDEMINAS¹⁹, da EMATER/MG²⁰ e do MAPA. Dentre seus objetivos, está realizar a certificação pelo SPG de mais de 200 agricultores, dentre eles, a AAFASD²¹ (ORGÂNICOS SUL DE MINAS, 2014). É importante que os coletivos certifiquem suas áreas para dar credibilidade à produção. Participar da Orgânicos diminui os custos de certificação, além de promover interação com os participantes. Uma das áreas, a do Santo Dias está para receber visita de verificação para entrar no processo de certificação.

18 Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica.

19 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais.

20 Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais.

21 Associação dos Agricultores Familiares do Assentamento Santo Dias.

O eixo dos recursos humanos trata da assistência técnica e especialização de técnicos, reconhecendo a importância de ampliar cursos de graduação e técnicos no ramo (BRASIL, 2009b). Para garantir a preservação dos constituintes ativos das plantas, deve haver uma assistência técnica especializada, que conheça as espécies medicinais e as formas de cultivo e produção.

A extensão rural deve ser realizada por técnicos comprometidos com os princípios e valores agroecológicos, ensinando e difundindo técnicas e tecnologias sustentáveis, como adubação orgânica, diversificação e rotação de culturas, manejo conservativo de pragas e doenças, adubação verde, dentre outras. Também devem ser fomentadas, capacitações continuadas para os produtores camponeses, aperfeiçoando seus conhecimentos, suas práticas e promovendo emancipação.

De acordo com o eixo regulamentação, as regulamentações devem contemplar Boas Práticas Agrícolas (BPA) e Boas Práticas de Manipulação/Fabricação (BPM/BPF) de PM e Fitoterápicos. Nele, recomenda-se exigir de produtores de PM laudos técnicos emitidos por agrônomos ou engenheiros florestais, atestando que o cultivo ou extração foi dentro de um manejo sustentável (BRASIL, 2009b).

No entanto, são raros os centros de distribuição no país que cumprem todos os critérios exigidos para o fornecimento de matéria-prima vegetal aos municípios. Todas essas exigências fazem com que poucos produtores familiares consigam participar da cadeia produtiva (ANTÔNIO; TESSER; MORETTI-PIRES, 2013).

As regulamentações sanitárias referentes às PM e às drogas vegetais tanto como matéria-prima para produção fitoterápica quanto para dispensação aos usuários e consumidores são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Normas referentes ao cultivo e produção de plantas medicinais e fitoterápicos com a finalidade de matéria-prima ou dispensação

Matéria-Prima	Normas	Órgão Regulador	Produtor	Autorização para produção
Planta Vegetal ²²	RDC ²³ nº. 14/13	Anvisa	Pessoas físicas e jurídicas	isento
Droga vegetal ²⁴			Fabricante de insumos farmacêuticos	Licença sanitária; AFE ²⁵ ; BPF

Produto final para dispensação	Normas	Órgão Regulador	Produtor	Autorização para produção
Planta Vegetal	Lei nº. 5.991/73	SNVS ²⁶	Pessoas físicas e jurídicas	isento
Droga vegetal	RDC nº.13/13 RDC nº.10/10	Anvisa	Fabricante de medicamento	Notificação conforme RDC nº. 10/10

Fonte: Torres (2013). Adaptado.

As PM permitidas para dispensação direta aos usuários e consumidores, não deve conter na embalagem indicação terapêutica, nem posologia, deve conter o nome científico da espécie e prazo de validade. Já para droga vegetal, deve-se seguir uma lista de 66 espécies, podendo haver indicação e posologia, anexada na RDC nº 10 de 9 de março de

22 Planta, cultivada ou não, utilizada com o propósito terapêutico na forma *in natura* (BRASIL, 2006c).

23 Resolução da Diretoria Colegiada.

24 Planta medicinal ou suas partes, após o processo de coleta, estabilização e secagem, podendo ser íntegra, rasurada, triturada ou pulverizada (BRASIL, 2006c).

25 Autorização de Funcionamento da Empresa.

26 Sistema Nacional de Vigilância Sanitária.

2010, que dispõe sobre a notificação de drogas vegetais junto Anvisa e dá outras providências (TORRES, 2013).

O empreendimento das mulheres do MST terá como benefício a secagem e empacotamento, portanto, não necessita de registro seu produto final, podendo indicar posologia de espécies que estão inseridas na lista da RDC nº10/2010.

Desafios e Oportunidades de experiências em Fitoterapia no SUS e a participação da Agricultura Familiar

Das publicações sobre programas de fitoterapia no país, alguns artigos relatam sobre os programas e outros apenas citam a existência deles. Alguns artigos relatam experiências em nível estadual, como em São Paulo, onde constam 12 programas (BECKER, 2012), no Rio de Janeiro, 13 (MICHILES, 2004) e no Ceará 21 unidades de fitoterapia (CAMARGO, 2010). Essas publicações são bem distintas, pois analisaram os programas por diferentes ângulos, principalmente do ponto de vista do SUS e do resgate cultural do uso de plantas (ANTÔNIO; TESSER; MORETTI-PIRES, 2013). Apenas um relata a partir da participação da AF (CARDOZO JÚNIOR, 2008).

Quanto à participação da AF no fornecimento de PM e/ou drogas vegetais para programas de fitoterapia, apenas 1 artigo, Projeto Itaipu de Plantas Medicinais, no PR, relata a implementação de programa de fitoterapia a partir da produção agrícola familiar (CARDOZO JÚNIOR, 2008).

Dados de 2 pesquisas de abrangência nacional foram analisados: uma pesquisa foi realizada pelo Departamento de Assistência Farmacêutica (DAF) e da SCTIE/MS em 2004/2005 e a outra por Camargo (2010). Na primeira pesquisa 36 secretarias responderam ao questionário e, na segunda, 24 responderam.

Em DAF (2005), metade dos programas envolve o cultivo, manipulação e dispensação de fitoterápicos. Quanto à origem da matéria-prima, 19 programas conta com horto municipal, em 10 o fornecimento acontece pela aquisição de empresas fornecedoras e em 8 há horto comunitário.

Segundo a pesquisa de Camargo (2010), 22 cultivam as próprias plantas e 2 não cultivam. Dos que cultivam, 3 deles também compram, sejam PM ou insumos e 6 não produzem fitoterápicos, dispensando plantas na forma de droga vegetal ou *in natura*. Dos que não cultivam, 1 compra fitoterápicos de indústrias privadas para fornecer nas UBS²⁷ e 1 prescreve e o usuário precisa comprar em farmácias da rede privada.

Camargo perguntou sobre iniciativas de inserção da AF, constatando que em 9 deles existia iniciativa e em 15 não. Pelos dados, pode-se inferir que a participação da AF no fornecimento das PM aos programas não é relevante, pois a maioria dos programas analisados produz suas próprias plantas.

Porém, Camargo evidenciou uma ampliação dos programas quanto à produção de fitoterápicos, podendo-se inferir em aumento na aquisição de matéria prima e insumos, indicando um campo promissor para a AF em suprir as demandas desses programas.

A participação de agricultores familiares na produção de PM para programas de fitoterapia permite a descentralização das ações pelos gestores desses programas. Gerenciar todas as etapas, desde o cultivo, torna-se complexo, principalmente, com o aumento da demanda de medicamentos fitoterápicos pelos usuários. Para isso, os próprios programas, têm que aumentar suas áreas de plantio e, segundo as experiências, algumas encontraram dificuldades para tal ação. A participação da AF gera também a inclusão social e geração de trabalho e renda para as famílias inseridas nos programas, resultados que a PNPMF pretende alcançar.

Camargo levantou parcerias, sendo que 15 municípios têm parcerias, sendo 1 com o movimento sem-terra e 9 não têm. Em DAF (2005), 14 possuíam parcerias, 15 não e 7 não informaram, sem detalhes dos tipos de parcerias (BRASIL, 2006b).

No caso dos coletivos do MST com a UFLA, parcerias são importantes, visto que a universidade possui um programa de pós-graduação

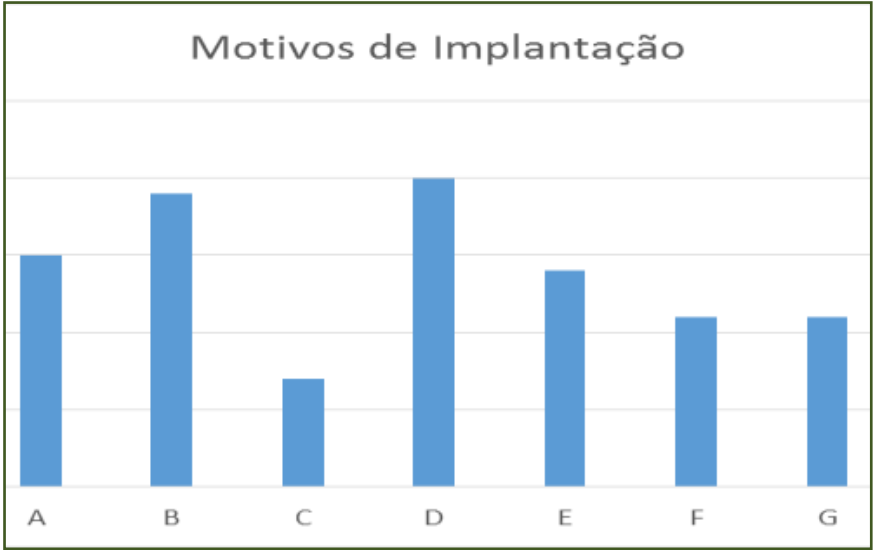
27 Unidades Básicas de Saúde.

em Plantas Medicinais, Aromáticas e Condimentares, além de cursos técnicos para agricultores, estrutura de um horto com mais de 300 espécies e experiência de mais de década na temática. Além das capacitações, ela fornecerá plantas matrizes, garantindo espécies vegetais identificadas botanicamente.

O MST possui parceria com o IFSULDEMINAS, campus Machado, no ensino Pedagogia da Alternância e em projetos de agroecologia e informática. No projeto das hortas, alguns desses estudantes realizaram a coleta de solo no qual estarão as hortas, para análise química de fertilidade a ser feita no próprio IFSUL de Machado.

Quanto aos motivos de implementação dos programas, as 2 pesquisas diagnosticaram vários motivos. Os resultados da pesquisa de Camargo (2010) foram apresentados, onde os programas responderam mais de um motivo (GRÁFICO 1).

Gráfico 1 – Motivos de implementação de programas de fitoterapia, segundo Camargo (2010)



Legenda: **A**= ampliação do acesso aos medicamentos pela população; **B**= aceitação/solicitação da comunidade; **C**= baixo custo; **D**= trabalhos educativos/ uso correto; **E**= iniciativa de gestores; **F**= iniciativa de técnicos; **G**= fartos recursos naturais locais; **H**= profissionais qualificados no SUS. Fonte: Camargo (2010). Adaptado.

Trabalhos educativos em PM incentivam o conhecimento acerca das plantas e sua utilização pelas pessoas, a interação entre os membros da comunidade e a emancipação do conhecimento e do cuidado à saúde (ANTÔNIO; TESSER; MORETTI-PIRES, 2013).

Observando o segundo motivo mais apontado (B), a AF se organizada com a comunidade local, podem juntas, articularem com gestores da secretaria de saúde a implementação de um programa de fitoterapia municipal.

Camargo (2010) e o ministério da saúde (BRASIL, 2006b) avaliam que a iniciativa de implementação por gestores (E) pode demonstrar um fator de instabilidade, pois foi observado que quando os gestores eram substituídos, em alguns casos, o programa se extinguiu. Michiles (2004) também levantou esse fator como desafio para os programas do estado do RJ.

No Tempo Comunidade II foi realizada uma visita ao município de Ritápolis, onde houve uma conversa com o ex-secretário municipal da saúde. Ele comenta que na sua gestão, em 2013, conseguiram captar recursos da esfera federal, através do edital da SCTIE de 2013. O projeto abrangeu a implementação de APL com agricultores familiares do município e capacitação dos profissionais da saúde. Após um ano de aprovação do projeto, ainda não haviam iniciado a implementação e não se sabia se o programa seria implementado com a nova gestão.

A falta de legislação municipal que garanta a atividade pode levar à descontinuidade dos programas (CAMARGO, 2010). Por isso, é importante a participação e atuação da sociedade civil, com legislativo e executivo municipais para a criação e consolidação de políticas públicas permanentes.

Em conversa com o secretário municipal da saúde de Guapé, município do Santo Dias, ele disse conhecer a PNPMF e que participa da discussão na esfera estadual e que essa discussão é um processo lento. O secretário afirma que, no momento, não é prioridade para a secretaria implementar o programa, mas disse estar aberto a parcerias com as mulheres do MST, pois acredita nos benefícios que a fitoterapia pode trazer ao município e à sua população.

O secretário aconselhou que as mulheres procurassem a UBS do Distrito de Aparecida do Sul, próximo ao Santo Dias, para iniciarem trabalhos voltados à fitoterapia e forneceu os nomes de alguns médicos que atendem no município e que têm o interesse em realizar cursos na área da fitoterapia.

Na UBS de Aparecida do Sul há uma enfermeira que possui certa relação com o grupo de mulheres do MST e já realizou junto com elas um curso de PM. Recentemente, ela procurou algumas mulheres do setor da saúde do assentamento para desenvolver um trabalho educativo sobre alimentação natural, já que algumas famílias de lá desenvolvem agricultura agroecológica e biodinâmica. Isso mostra uma articulação já existente entre as agricultoras assentadas e a UBS de Ap. do Sul.

Observando as diversas áreas que interagem entre si na cadeia produtiva de PM, seja para fornecimento em mercados privados ou em programas de fitoterapia do SUS, é fundamental a organização para o sucesso dessa cadeia. O governo incentiva a forma de organização produtiva em Arranjo Produtivo Local (APL) e define como

aglomerações de empreendimentos de um mesmo ramo, localizados em um mesmo território, que mantêm algum nível de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com os demais atores locais (governo, pesquisa, ensino...) (BRASIL, 2009b).

A inserção dessas agricultoras familiares em programas de fitoterapia, por meio do fornecimento de plantas medicinais, pode ser uma oportunidade a mais na geração de trabalho e renda, com a perspectiva de autonomia e qualidade de vida das famílias e da comunidade.

Diante desta pesquisa, sugere-se uma proposta de roteiro (Quadro 2) de ações a serem realizadas por parte dos coletivos de mulheres, vislumbrando uma organização competente por parte destas. Isso, para que, a médio e longo prazos, seus planos efetivem-se, tornando fornecedoras de produtos para os mercados institucionais 13 de fitoterapia. As atividades já realizadas também são apresentadas, confor-

me descrito no Quadro 5. Esta proposta de roteiro será apresentada e avaliada pelos coletivos, analisando, por exemplo, se ele é uma forma estratégica para ser seguido e se obterão resultados práticos em direção aos seus objetivos.

Quadro 2 – Proposta de roteiro de planejamento vislumbrando a implementação de programa de fitoterapia no SUS nos municípios dos assentamentos Nova Conquista e Santo Dias

PROPOSTA DE ROTEIRO DE ESTUDO PARA OS COLETIVOS DE MULHERES RAÍZES DA TERRA E OLHOS D'ÁGUA			
Assunto	Participam	Ações/ Atividades	Ações realizadas
Formação de Arranjo Produtivo Local (APL)	- Coletivos de Mulheres e associações dos assentamentos; - Gestores e profissionais municipais de saúde; - Instituições de ensino, pesquisa e extensão; - Organizações comunitárias, sindicatos, etc.	-Mobilização da secretaria da saúde de Campo do Meio; -Promoção de estudos sobre APLs com representantes dos grupos envolvidos; -Reunião de formalização e planejamento; - Participação na construção de projeto para o edital do STCIE/MS;	- Mobilização e organização interna; - Contato com secretaria da saúde de Guapé; - Financiamento para implantação de 2 hortas medicinais;

PROPOSTA DE ROTEIRO DE ESTUDO PARA OS COLETIVOS DE MULHERES RAÍZES DA TERRA E OLHOS D'ÁGUA			
Assunto	Participam	Ações/ Atividades	Ações realizadas
Parcerias	- Instituições de ensino, pesquisa e extensão; - Sindicatos; organizações não governamentais; etc.	-Aquisição de matrizes identificadas botanicamente e seleção de espécies; -Capacitações técnicas continuadas; -Assistência técnica especializada -Visitas técnicas	- UFLA para capacitações e aquisição de matrizes; - IFSUL de Machado para coleta e análise de solo;
Regulamentações	- Vigilâncias sanitárias municipais e estaduais	-SPG; -Registro municipal	- Início do processo de certificação

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os coletivos de mulheres agricultoras do MST/Sul de Minas conquistaram um importante recurso que possibilitará iniciarem a implantação das hortas medicinais agroecológicas e trouxeram visibilidade para a organização feminina e para o setor da saúde. Nesta conquista, é importante considerar a presença de técnico inserido em momento estratégico, através da Especialização Residência Agrária desenvolvida pelo PRONERA em parcerias com outras instituições.

Assim como ações coletivas internas nas áreas de reforma agrária são pontos fortes para o desenvolvimento local, as articulações e parcerias com “sujeitos coletivos” externos ao movimento são também importantes, tais como: comunidade 14 local, gestores municipais e instituições de ensino, pesquisa e extensão regionais que mostraram-se abertos e dispostos a colaborar com o projeto das mulheres.

Com isso, obstáculos poderão ser amenizados, para realizarem os procedimentos necessários, garantindo o sucesso de seu empreendi-

mento. Podendo, inclusive, vislumbrarem a participação na implementação de um programa de fitoterapia municipal. Não havendo programa na região até o momento presente, a produção deverá ser destinada ao comércio privado local e regional.

Espera-se que maiores estudos acerca da produção de PM sejam realizados e que a participação da agricultura familiar seja comumente requerida pelos programas de fitoterapia. Dessa forma, as ações serão descentralizadas, contribuindo para o desenvolvimento da cadeia produtiva de plantas medicinais e para o desenvolvimento local, com a diversificação da renda, inclusão e participação social, por meio da organização popular.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, G.D.; TESSER, C.D.; MORETTI-PIRES, R.O. **Contribuições das plantas medicinais para o cuidado e a promoção da saúde na atenção primária**. Botucatu. Interface. v.17. n.46. p.615-33. 2013. BECKER, 2012).

BECKER, M. M. **Programas de Fitoterapia na Rede Pública de Saúde**, 2012. 30f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Saúde Pública). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

BRANDÃO, 1999, BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 3ª ed., 1999. 252p.

BRASIL. Lei nº. 5.991, de 17 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o controle sanitário do comércio de drogas, medicamentos, insumos farmacêuticos e correlatos, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo. Brasília. DF. 19 dez. 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5991.htm>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento. **Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica**. Brasília. 5p. 2012.

_____. **Mecanismos de controle para a garantia de qualidade orgânica.** Cartilha. MAPA. Coordenação de Agroecologia. Brasília. 56p. 2009c.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Assistência Farmacêutica. **A Fitoterapia no SUS e o Programa de Pesquisa de Plantas Medicinais da Central de Medicamentos.** Brasília. 148 p. 2006b.

_____. **Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos.** Brasília: Ministério da Saúde. 60 p. 2006c.

_____. **Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos.** Brasília. 136 p. (Série C. Projetos, Programas e Relatórios). 2009b.

BRASIL. Portaria nº. 13, de 19 de junho de 2012. **Diário Oficial [da] União.** Brasília, DF, 20 jun. 2012. Seção 1, p. 71.c. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=71&data=20/06/2012>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

CAMARGO, E. E. S. **Avaliação dos programas de plantas medicinais e medicamentos fitoterápicos, visando subsidiar a sua reorientação no Sistema Único de Saúde.** Faculdade de Ciências Farmacêuticas. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, São Paulo, 2010. 223 p.

CARDOZO JUNIOR, E. L. **Projeto Itaipu de plantas medicinais.** In: Congresso Brasileiro de Olericultura, 48. Resumo. Maringá, Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.abhorticultura.com.br/eventosx/trabalhos/ev_2/PALo8.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2014.

ENCONTRO REGIONAL DO MST SUL DE MINAS GERAIS. 18, 19, 20, 21 dez. 2013. Guapé. M.G. **Análise da Conjuntura Agrária no Brasil.** Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), 2013. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Dados relativos aos municípios do Brasil. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=31&search=minas-gerais>. Acesso em: março 2014.

MARTINS 2004, MARTINS, H. H. T. S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa. São Paulo. v.30. n.2. 2004. p. 289-300.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Saúde. **Deliberação Cib-Sus/Mg Nº 1.490**, de 19 de junho de 2013. Aprova as normas, critérios e condições gerais para concessão de incentivo financeiro para estruturação de Unidade Farmácia e Unidade Farmácia Componente Verde da Rede Farmácia de Minas. 2013. 23p.

ORGÂNICOS SUL DE MINAS. **Informações sobre a Orgânicos sul de Minas**. Disponível em: <<http://www.organicossuldeminas.org.br/index.php/quem-somos>>. Acesso em: 30 set. 2014.

TORRES, K. R. **Os arranjos produtivos locais (APLs) no contexto da implementação da Política e do Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos**. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro. Dissertação . 146p. 2013.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MORADIA CAMPONESA: LUGAR DE MEMÓRIAS E RESISTÊNCIAS

Jossier Boleão¹

Uma moradia camponesa tem representado a permanência do povo do campo, no campo. Ela tem sido o elemento de resistências e lutas de grupos, comunidades e povos camponeses, organizados ou não em movimentos sociais, sindicatos e associações. Nogueira (2011) afirma que a casa camponesa é o lugar que se tem para voltar, sendo ela uma “entidade” que organiza, centraliza e distingue as famílias e seus modos e estilos de vida. E é dessa forma que se apresenta esta pesquisa, procurando reforçar o pouco que se tem estudado sobre as moradias camponesas, sua organização espacial, estética e seus componentes sociais enquanto ferramenta do campesinato como memória social, visão de mundo e principalmente seu poder de resistência e transformação social.

A questão central da Moradia Camponesa, enquanto memória(s) e consequentemente, de resistência(s), tendo em vista que só faz memória quem resiste, podemos supor, é que ela simboliza um percurso de luta individual e coletiva. Acredito, portanto, que a Moradia é um elo entre a(s) memória(s) e a(s) resistência(s) e a superação de modelos impostos ao camponês. Assim, como nos traz à luz Bosi (1994, p. 447), para quem

a memória das sociedades antigas apoiava-se na estabilidade espacial e na confiança em que os seres da nossa convivência não se perderiam, não se afastariam. Constituíam-se valores ligados à práxis coletiva como a vizinhança (*versus* mobilidade), família larga,

1 Pós-Graduação em Direitos Sociais do Campo, UFG. boleao@hotmail.com

extensa (*versus* ilhamento da família restrita), apego a certas coisas, a certos objetos biográficos (*versus* objetos de consumo)...

Com isso, apontamos para o fato de que a Moradia Camponesa é a essencialidade, o marco fundamental para que os camponeses e camponesas cultuem e deem continuidade a seus processos identitários, de forma consciente ou inconsciente, estabelecendo relações e modos de (re)memorar seus ritos, com suas formas estéticas de organizar o espaço da casa, criando a estética artística, por meio da feitura de peças artesanais... enfim, de alimentar a resistência cotidiana no/do povo camponês.

OLHARES DA JANELA: MEMÓRIA(S) E RESISTÊNCIA(S)

O termo memória possui uma grande variedade de definições. É a “faculdade de reter as ideias, impressões e conhecimentos adquiridos, lembrança, reminiscência” (FERREIRA, 2000, p. 456). A memória possui todo um arcabouço importante para as pesquisas, mesmo sendo abstrata, ela é um aporte de registros, impressões, pontos de vista e de vida dinâmica (individual e coletiva).

Esse exercício de associar a memória com os processos de resistência, apontando a moradia camponesa num entrelaçado de lutas sociais do campesinato, demonstra à contraluz da questão de que o capitalismo tem desconstituído essa memória, substituindo as lembranças em uma história sintética, celebrativa, reducionista e oficial (CHAUÍ, 1994).

A memória, compreendida pela psicanálise, está mais emaranhada de esquecimentos do que de lembranças; mais de negação do que da afirmação. Assim, como afirma Ricoeur (2003), essa ambiguidade do esquecimento nos aproxima de algo muito simples, em que as recordações são, por assim dizer, narrativas, e as narrativas são necessariamente seletivas. Nesse viés, ressalta-se a importância de “olhar pela janela” e atentar para o campo dos esquecimentos, que não se dão de forma gratuita. Esse apelo que fazemos aos testemunhos é para

“fortalecer ou debilitar, mas também para completar, embora muitas circunstâncias nos pareçam obscuras” (HALBWACHS, 1990, p. 25). A memória, que diz respeito ao passado, está embrenhada na história das pessoas, dos grupos, das comunidades e das sociedades e ela é uma reapropriação histórica de um passado que é instruído e, muitas vezes, ferido pela história (RICOEUR, 2003).

Memória: lugares coletivos e individuais

Para Nora (1993), a memória se constitui em “lugares de memória”. A tessitura destes lugares constituintes de memória faz com que acrescentemos no centro da memória – para além de seu caráter individual – a coletividade. Estes lugares da memória são revestidos de simbolismos que significam ao grupo e assim se possa falar de memória coletiva, da qual trataremos mais adiante. Assim, os lugares de memória nascem e vivem na necessidade de (re)criar espaços que deem sentido às identidades, territorializando-as.

Os processos de dominação que se expandem em todos os níveis e de todas as formas vão se apropriando até mesmo de nossas memórias, de nossas lembranças e corremos o risco de perder até mesmo a nossa liberdade individual, assim como afirma Halbwachs, que “na medida que cedemos sem resistência a uma sugestão de fora, acreditamos pensar e sentir livremente” (1990, p. 47). Assim, a maioria das influências sociais a que obedecemos vão passando por nós despercebidas.

Nesse tear que trama a memória individual, podemos afirmar que toda memória individual é uma parcela e uma interpretação da memória coletiva, que está entrelaçada aos diversos meios coletivos e esta multiplicidade de fusões pessoais e coletivas nos revela a complexidade da combinação de onde saíram estas memórias.

A memória coletiva é uma corrente de pensamento contínuo em que um mesmo grupo ritualiza uma parte de seu passado. No entanto, não há linhas que separem nitidamente o desenvolvimento da memória coletiva. A importância da memória para os grupos sociais se dá na continuidade e entrelaçamento do individual e coletivo. A pessoa e o grupo vão se significando através dos tempos, “o grupo, no momento em que

considera seu passado, sente acertadamente que permaneceu o mesmo e toma consciência de sua identidade através do tempo” (HALBWACHS, 1990, p. 87). E, assim, o grupo se fundamenta e concretiza como elemento sumário na constituição dessa memória coletiva perpetuando sentimentos e imagens, que formam a substância de seu pensamento.

Ao relacionar intimamente dois termos, memória e resistência, evocamos um arcabouço de complexidades existentes no interior de cada um, mas que se complementam ao se fundirem no meio do grupo, no coletivo social. Sendo assim, a memória é este lugar de passagem, é um ponto de encontro de tempos coletivos e de resistências (sejam elas individuais ou sociais). Por si só a memória já é uma forma de resistência. Portanto, esse “lugar de encontro” é vivo. Ele se desloca e está em pleno movimento dentro dos grupos, no núcleo familiar e em cada pessoa.

ESTEIOS FINCADOS NO CHÃO: CAMPESINATO, TERRITÓRIOS E IDENTIDADES

*Ó chuva preste atenção
Se o povo lá de cima vive na solidão
Se acabar não acostumando
 (“Segue o seco”, Marisa Monte)*

A diversidade fundiária do Brasil foi pouco tematizada de forma crítica no país e, mais ainda, pouco reconhecida oficialmente pelo Estado brasileiro e, da mesma forma, pouco debatida no âmbito jurídico a questão agrária brasileira. No contexto múltiplo do país, a questão fundiária vai além da redistribuição de terras e se centra nos processos de ocupação e afirmação territorial, os quais remetem, dentro do marco legal do Estado, às políticas de ordenamento e reconhecimento territorial (LITTLE, 2002).

Nessa perspectiva é que Wanderley (2001) aborda a questão do espaço rural, sendo que, para a autora, ele se move em um espaço específico, podendo ser compreendido em dois aspectos: primeiro, enquanto um espaço físico diferenciado, em que a construção social tem suas

próprias características, resultante especialmente da ocupação do território e das formas de dominação social que têm como base material a estrutura de posse e uso da terra e outros recursos naturais; segundo, enquanto um lugar de vida, de onde se enxerga e vive o mundo, incluídas todas as particularidades identitárias.

UM LUGAR, VÁRIAS MORADAS: O TERRITÓRIO

Ficamos de um lado e os pistoleiros de outro, com uns fios de arame no meio.

Dona Terezinha, assentada em Goiás

A citação a que recorremos trata da descrição de um processo de luta pela conquista da terra. O que quero evidenciar aqui é que, assim como se dão as relações vividas, sentidas e muitas vezes percebidas, assim também são os territórios e sua constituição: vividos, percebidos, compreendidos de formas distintas, múltiplos e carregados de conflito (SAQUET, 2013). Portanto, o território enquanto espaço modificado revela as relações de poder existentes. Ele é objetivado por relações sociais, de poder e dominação, constituindo nós, teias e redes, ou seja, qualquer território é um produto histórico de processos sociais e políticos (LITTLE, 2002).

Assim, a territorialidade surge como o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu “território” ou *homeland*. Dessa forma, o território anteriormente era um espaço transformado pela ação de atores que se apropriam dele. Logo, era variável e produz um leque de particularidades socioculturais.

No entanto, essa é uma realidade tensa. Pois o dinamismo em que se dão as apropriações dos territórios perpassam por questões de apagamento, dizimação, dominação e usurpação dos direitos sociais de muitos povos em detrimento de outros. Ainda mais, ao considerar a relação instável da atualidade em que o local, como afirma Santos (2004),

passa de local-local para local-global. Conflitos entram e saem dos territórios e isso faz com que as identidades e o espaço sejam devastados em diversos aspectos: econômicos, culturais, ambientais, sociais.

Como afirma Fernandes (2008, p. 4):

O território é utilizado como conceito central na implantação de políticas públicas e privadas, nos campos, nas cidades e nas florestas, promovidas pelas transnacionais, governos e movimentos socioterritoriais. Essas políticas formam diferentes modelos de desenvolvimento que causam impactos socioterritoriais e criam formas de resistências, produzindo constantes conflitualidades. Neste contexto, tanto o conceito de território, quanto os territórios, passam a ser disputados. Temos, então, disputas territoriais nos planos material e imaterial.

As fronteiras vão perdendo sua delimitação clara e cada lugar, a seu modo, vai se tornando o mundo. Em contraponto, criam-se novas necessidades. Isso, até certo ponto, poderia ser positivo, mas torna-se negativo, pois vai enfraquecendo os processos de resistências dos povos e com isso o capital vai se apropriando de suas condições de vida, da força de trabalho, vai desapropriando os povos de seus territórios em nome de transformações tecnológicas e de desenvolvimento territorial, introduzindo a ideia de que o grande capital é quem tem as condições necessárias para lidar com estas transformações local-globalizadas.

Em toda essa conjuntura de complexidades existentes e aparentes, o território pode ser pensado como um “texto” inserido num “contexto”, em que há um lugar articulado com outros lugares e, assim como a memória, está sempre em movimento, sendo desconstruído e homogeneizado, pois há agentes de transformação, interação e inter-relações, em um vai-e-vem permanente, de forma objetiva e subjetiva.

No meio do caminho: a conflitividade e o campesinato

A formação econômica capitalista, ao longo dos anos, tem desprezado os camponeses e relegado sua existência a condições mínimas

de reconhecimento e afirmação identitária. Todas as formas de dominação e desapropriação de seus territórios fizeram com que, na atualidade, se colocasse em risco a própria continuidade do campesinato e todo o simbolismo que o envolve diretamente.

Estas relações da economia capitalista têm expandido – a custas da expulsão e da vida de muitos povos camponeses – para o campo os complexos agroindustriais e transformado o camponês num trabalhador para o capital, impregnando-o na lógica subordinada de uma economia do capital industrial (MOURA, 1986).

Para Carvalho (2012, p. 3),

Os camponeses, na maior parte das regiões do mundo, têm sabido sobreviver a essas ações desagregadoras e discriminatórias que são estimuladas pela concepção de mundo capitalista e colonial, e era intrínseca à concepção de mundo feudal quando os camponeses eram servos da gleba. Ainda assim, é necessário se ressaltar que, no caso particular do Brasil, somado a essas ações contra os camponeses se deve considerar o preconceito cristalizado na subjetividade das classes dominantes pelos resquícios ativos da mentalidade escravista e racista (negro e índio), reforçada pelo desprezo dos trabalhadores manuais e pobres, subjetividade essa que construiu uma concepção de mundo e prática social dominantes de discriminação social dos camponeses que se espraiou ideologicamente como senso comum.

O trabalho desempenhado pelos camponeses tem sido entendido como subalterno na sobrevivência da sociedade atual, industrializada, informatizada e urbanizada. A sociedade urbana, face a esse desprezo coletivo, tem introduzido o desconhecimento da importância do campesinato para a manutenção de toda base da sociedade.

Mas, então, quem é o camponês? Seu conhecimento do tempo, das estações, das fases da lua o faz antes de qualquer característica política, um ser capaz de coexistir de forma plena e profunda com a

natureza. Ele conhece os segredos dos astros e elementos, quando virá a primeira chuva, a hora e o tempo de plantar.

Diferentes autores e até mesmo movimentos sociais do campo que distinguem *camponês* de *pequeno agricultor*. Para muitos, o conceito de camponês não é certo, já o de pequeno produtor e pequena produção se encaixa perfeitamente nos modos de produção. Porém, que produção é esta? Trata-se da produção mercantil simples, a que precede a produção mercantil ampliada que caracteriza o *capitalismo* (MOURA, 1986)!

Não é, portanto, uma simples escolha de terminologia. É antes, uma opção política afirmar-se camponês/camponesa, numa sociedade capitalista e num meio rural massacrado pelos meios de produção de grande escala, de monoculturas, do abuso ao ambiente. Ser camponês, fazer parte da identidade do campesinato é uma escolha de grande vitalidade e repleto de conteúdo cultural, tanto no plano político como no social.

Ao considerar dois aspectos importantes nessa definição, recorreremos à afirmação de que não é a cidade (a oposição do rural, do campo) que define o campo, mas sim o Estado. Com todo o aparato do Estado ele subordina e disciplina o camponês e este já não mais dispõe de sua autonomia social, enquanto cultivadores – como são chamados por Moura (1986). É fundamentalmente no campo que ele vivencia a exploração exercida sobre ele. Seja exploração dos preços – por meio de atravessadores –, seja pela apropriação do que o camponês produz, ou ainda pela expropriação de sua terra pelo grande proprietário.

Na maioria das categorias utilizadas pelos próprios camponeses para se auto definirem vê-se o reflexo da depreciação da sociedade. Para Antonio Candido (1975) a “vida caipira” apresenta elementos de sua caracterização, a saber: 1) isolamento; 2) posse de terras; 3) trabalho doméstico; 4) auxílio vicinal. Por fim explica que “a precariedade dos seus direitos à ocupação da terra contribuiu para manter os níveis mínimos de sobrevivência biossocial” e “a cultura do caipira, como a do primitivo, não foi feita para o progresso...” (p. 82).

Da antiguidade à modernidade, o camponês passou por diversas terminologias e conceituais. De rústico, miseráveis, escórias, da Ale-

manha do século XIII à caipira, boia-fria, no Brasil. Todas, em maior ou menor grau apontando para condições odiosas de suas privações sociais. Entretanto, mesmo com as transformações do proletariado fabril, no seio do capitalismo estas transformações não indicaram o fim do campesinato. Mesmo com a tendência dominante, o camponês adaptou-se e foi adaptado, transformou-se e foi transformado, mas internamente permaneceu identificável como tal. E nesse contexto de contradições a maior delas é que o campesinato desempenha um duplo papel: de um lado representa a resistência, e do outro é o resultado do próprio capitalismo que não o extingue (MOURA, 1986), porque necessita dele para sua exploração.

Nesse sentido, Guzmán e Molina (2013) apontam a identidade camponesa e dos movimentos sociais campesinos enquanto pauta de luta pela resistência, memória e transformação do meio agrário, sem que caia no esvaziamento e esquecimento da identidade camponesa dos povos, destacando: i) a existência de etnicidades negadas por um marco de legalidade (o Estado), em que se constrói a negação do reconhecimento social da mestiçagem; ii) a existência da homogeneidade de uma elite, que controla as estruturas legais e também morais de dominação histórico-política; iii) a heterogeneidade sociocultural nas classes oprimidas, com diferentes graus de conflitos.

ATÉ ONDE O CORAÇÃO ALCANÇA: A MORADIA CAMPONESA

*A nossa casa até parece um ninho/ Vem um passarinho
pra nos acordar/ Nossa casa passa um rio no meio/ A
nossa casa é onde a gente está A nossa casa em todo lu-
gar/ A nossa casa é de carne e osso.*

(“Nossa Casa”, Arnaldo Antunes)

A passos lentos: constituição (e dificuldades) de uma metodologia

Ao reconhecer a memória e a resistência, é inerente discorrer sobre lutas, sobre processos criativos para a permanência cultural/identitária do povo que vive no/do campo e sabemos que estas lutas não se

dão isoladamente. Portanto, é esta diversidade e ao mesmo tempo essa unicidade o enriquecimento da pesquisa, pois como corrobora Barth (2005, p. 16) “O contraste entre ‘nós’ e os ‘outros’ está inscrito na organização da etnicidade: uma alteridade dos demais que está explicitamente relacionada à asserção de diferenças culturais”.

Delineio alguns aspectos necessários, tendo em vista a Investigação Qualitativa (IQ), para traçar uma estratégia que contemplasse neste processo de tessitura e *feitura* de uma pesquisa ética e coerente: i) abordagem construtivista; ii) atenção para a interpretação; iii) caráter holístico do contexto; e iv) descrever de forma contextual, pessoas, lugares e acontecimentos. Nesse sentido, tentamos dialogar com os conceitos de uma antropologia da experiência, em que o limite é a “experiência vivida” (DAWSEY, 2005, p. 164). Para que as formas existentes em campo não fossem desvinculadas de sua totalidade e aspectos importantes – não os do ponto de vista do pesquisador – fossem esvaziados de significados.

Tendo como ponto de partida a fala, por acreditar no pressuposto de que “é no nível da fala que a história é feita. Aqui, os signos estão dispostos em relações variadas e contingentes de acordo com os propósitos instrumentais das pessoas” (SAHLINS, 2008, p. 23). E, desse modo, não desconsiderando que há o trabalho investigativo pautado em comunidades que possuem a memória coletiva e processos de resistência calcados na oralidade. Não se trata de nenhuma “invenção da roda”, mas de dar primordial atenção a uma metodologia que possa construir relações de troca, de escuta e principalmente de respeito aos sujeitos. Pois, como Nadel (1987) e Mitchell (1987) expressam, uma das dificuldades do campo da Antropologia é o estranhamento de realidades diferentes.

Entre Troncos e Barrancos: o lugar de busca e de partilha

a. ***“Chegue e entre, menino!”: as visitas***

Visitar uma família camponesa congrega um outro rito para um pesquisador, mesmo que este esteja munido de um questionário. Aden-

trar a moradia é iniciar um ritual de proximidade com o cotidiano que imagetivamente me remete a uma fonte, com uma bica, em que corre água cristalina e fresca. É um desembocar de ternura para as lutas e memórias de cada indivíduo do núcleo familiar.

O café faz parte do primeiro ingrediente ritualístico, perpassando um viés de “abrigão de portas” para aquela história que estar por vir. Ao visitar a moradia de Dona Nega o abraço apertado veio sucedido de algumas xícaras de café, recheadas com biscoitos de produção dela e da filha.

A sala da moradia é um lugar para uma conversa menos próxima, com visitas de pouco conhecimento, mesmo que todas as pessoas sejam convidadas a adentrar 10 à “casa”. O segundo espaço, e talvez o mais importante, que representa a moradia camponesa é a cozinha.

A simbologia da cozinha perpassa, assim como o quarto do casal, um lugar íntimo e sagrado. As conversas “de cozinha” são de foro muito particular, onde, geralmente, se tem aspectos da memória, do passado. Uma conversa embebida na resistência! No entanto, o lugar da cozinha não está exclusivamente ligado à mulher – mesmo que o preparo dos alimentos seja único e exclusivamente dela – o homem também participa desse espaço, principalmente dialogando sobre a trajetória da família, das conquistas e dificuldades.

A varanda – que geralmente compõe o momento de as famílias descansarem após o almoço (nas moradias que possuem esse cômodo) e para os fins de tarde, ocupam alegoricamente a janela para o futuro. Pela amplidão da varanda olha-se o tempo que ainda não chegou e que com os dias vindouros momentos de melhores condições de vida. Cada varanda descreve uma estética do “por vir”, ou seja, um horizonte que permeia o mito de “terra prometida” ou de “paraíso”. Compõem este cenário cadenciado ou pela vastidão do cerrado ou pela sequidão retorcida do sertão os projetos para o futuro e todos os aspectos desse planejamento (até mesmo utópico) perpassam por condições desde os mais velhos até os mais novos permanecerem em seus locais de origem.

Essa permanência está muito mais relacionada com um movimento de resistência e pertença do que estagnação e não aceitação das

transformações. Para as famílias camponesas os seus territórios são parte de sua identidade, ao mesmo tempo em que consideram que mudanças ocorrem o tempo todo.

Foi possível perceber que a moradia está além de todos os cômodos e da cama poeticamente arrumada para as visitas, mas a moradia está também no quintal. Faz parte dessa moradia as cercas de mandacaru (no sertão do Piauí), o chiqueiro com os porcos – que todo final de tarde o homem prende –, a cadela mansa e seu filhote, as galinhas e todos os seus vizinhos.

Isoladamente, seria difícil entender essas relações como componentes culturais para se (re)pensar o lugar que ocupa o território da moradia, mas ao conviver com as famílias, percebe-se que gestos como estes estão conectados a uma teia de convivências em que não há cercas e o quintal de um termina junto no quintal do outro.

b. *As conversas nos quintais*

Em uma das tardes, duas senhoras sentavam para ver o anoitecer e o movimento do lugar, embaixo de galhos finos e espinhosos, que, segundo a mais velha, na época das chuvas agracia o quintal com lindas e pequenas flores brancas. A moradia também é ver, no quintal, o movimento – tão lento quanto as nuvens passam no céu. Ali, conversavam sobre onde morava um conhecido delas que morrera no mesmo dia pela manhã. Toda a movimentação da comunidade era em virtude de prestar respeito ao morador de tantos anos na região.

Entre uma fala e outra, os dedos escorriam pelos grãos de amendoim torrado que permeavam a história dos parentes resistentes e daqueles que foram embora pra “tentar a vida” em outras localidades. Uma das falas que percorrem essa dobra do bernal da resistência e da memória é “... *aqui que meus filhos nasceram e minha família vive. Uns parentes foram para Brasília, mas sempre voltam para visitar. Aqui é o meu lugar...*”.

Neste espaço de conversas e lamentos pela morte e a noite desbocando por entre os galhos, os vizinhos iam chegando para acumular na prosa. E com isso, percebia-se que o lugar de uma moradia e outra ia

se expandindo e se interligando, seja pelo fato de cinco famílias comungarem o mesmo território de terreiro, seja pelo fato de compartilharem ideais de novas perspectivas de futuro. Futuro este que está inserido na permanência ao mesmo tempo em que é necessário fazer, dentro do próprio território, a transformação do território.

A moradia camponesa, um lugar de travessias e poesia

O caminho até aqui percorrido foi com o intuito de esclarecer um importante elo para mulheres, crianças, jovens, homens e velhos, que vivem no/do campo: a moradia camponesa enquanto marcador de identidade, político, social e cultural para o campesinato.

A moradia camponesa se mostra que o movimento camponês se limita à luta pela terra. Mesmo que essa seja a reivindicação principal a luta e a resistência perpassam por outros aspectos: a preservação da língua ou dialeto, a religião, a cultura, a etnia e as formas de desenvolvimento territorial (IANNI, 1985).

Ao fazer um dos raros trabalhos (etnográficos) acadêmicos sobre a moradia camponesa no Brasil, Nogueira (2011, p. 8) descreve como é importante, nesses contextos, a expressão “voltar para casa”. Partindo desse lugar, gostaria de relacionar a moradia a alguns aspectos.

O **primeiro** diz respeito à casa – ou, como chamamos neste trabalho, moradia – para além das paredes, tijolos e telhados, mas que engloba todo o território em que a família encontra-se inserida, ampliando os limites de cada quintal para os quintais da vizinhança. A moradia camponesa é mais que uma construção física no espaço, mas faz parte da territorialidade e estabelece, ao longo do lugar das redondezas, um *voltar para casa* onde é seguro estar, tem-se intimidade e que não há os perigos “da rua”. Essa concepção de moradia assume a conotação de lugar certo para onde se pode voltar e contar com a vizinhança. É o lugar certo para viver e morrer.

O **segundo** aspecto é o da moradia enquanto marcador de resistência e transformação. Ao longo de todo o processo de pesquisa foi possível perceber que a moradia representa também a radicalidade da luta camponesa para superar as mazelas impostas e criadas pelo Es-

tado e pelo modelo capitalista. Isso faz com que a moradia camponesa esteja inserida no caráter revolucionário do campesinato e “a sua radicalidade está na desesperada defesa das suas condições de vida e trabalho. Os camponeses levantam-se em armas para corrigir males (IANNI, 1985, p. 7). Com isso, a moradia está intrinsecamente ligada à transformação e desenvolvimento na vida dos camponeses, e não como um instrumento de permanência no passado, mas sim como a transformação do grupo, o que corresponde a um remanejamento profundo de seu pensamento.

O **terceiro** aspecto é a moradia enquanto elo de cuidado com as pessoas e o meio ambiente. A moradia camponesa constitui uma importante ferramenta em que se concretiza o cuidado. A família não cuida somente de sua casa, mas cuida também do que rodeia essa morada e isso perpassa pelas relações intra e interpessoais. É possível perceber uma mudança de atitudes e concepções, onde, por exemplo, as famílias camponesas conquistaram a casa, ao acessar a política pública de habitação rural, por meio do Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR), do governo federal. Estas famílias não só mudaram sua forma de cuidado com o bem estrutural, mas também passaram a repensar a sua relação com a terra e com as formas de produção, sensibilizando-se, por exemplo, com questões complexas e delicadas como é o caso do papel da mulher no campo, o trabalho invisível da mulher, as iniquidades existentes.

A moradia camponesa, na maioria dos casos, desponta como um divisor de águas para a melhoria em outros aspectos. Adota-se a agroecologia enquanto concepção política e desenvolvem, como forma de desenvolvimento o ecodesenvolvimento, enquanto tentativa de manejo ecológico dos recursos naturais aliado à transformação das sociedades rurais.

Quarto: moradia camponesa representa lugar de expressão cultural e força política do campesinato. Lutar e conquistar uma nova moradia, como no caso do PNHR, significa para as famílias camponesas ir contra a ofensiva do agronegócio, da exploração do capital no meio rural e a reafirmação de sua identidade camponesa, com uma outra

lógica de trabalhar e conviver com a terra e a natureza, com as pessoas e outra forma de desenvolvimento econômico.

Permanecer no campo, para uma família camponesa não significa que ela não queira o desenvolvimento. Entretanto, o modelo de desenvolvimento compatível com essas famílias seria aquele capaz de fazer com que os recursos naturais continuassem ano após ano, sem se esgotarem. Isso possibilitaria que as famílias fossem detentoras de suas sementes para plantar em cada época, garantindo a segurança alimentar e nutricional, assim como suas próprias formas de lazer, cultura e religiosidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver este trabalho evidenciou o quanto ainda é preciso avançar no campo da interdisciplinaridade na temática da moradia camponesa. No processo de construção do texto houve grande dificuldade de encontrar material acadêmico que desse suporte teórico e metodológico. Por isso mesmo, a moradia camponesa ainda é um trajeto a ser desbravado dentro da academia, para que ela seja reconhecida como elemento centralizador na questão agrária, com toda sua complexidade e em aspectos que não foram possíveis evidenciar aqui.

Dentre estes aspectos destacam-se a questão da moradia e as relações de gênero; as transformações nos sistemas de produção das famílias camponesas; as diferentes visões da moradia na perspectiva da memória e das pessoas: da criança, da mulher, da juventude camponesa, dos idosos; sua relação com a identidade e com as práticas religiosas e expressões culturais; os processos de luta das famílias camponesas pela conquista de uma moradia, inserida nas políticas governamentais de habitação e como estas políticas têm atendido às especificidades e demandas do campesinato brasileiro..., dentre tantos outros aspectos que vislumbramos ao adentrar a moradia e abrir portas e janelas para a vastidão que nos aponta a moradia camponesa, enquanto caráter de memória, resistência e transformação da vida no campo.

REFERÊNCIAS

BARTH, Fredrik. Etnicidade e o Conceito de Cultura. In: Dossiê: Fronteiras e Passagens: fluxos culturais e a construção da etnicidade. **Antropolítica**, n. 19. Niterói, 2. sem. 2005.

BOSI, Eclea. **Cultura e Sociedade – Lembranças de Velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CANDIDO, Antonio. **Os Parceiros do Rio Bonito**. São Paulo: Duas Cidades, 3ª ed, 1975.

CARVALHO, Horácio Martins de. **O Campesinato Contemporâneo como Modo de Produção e como Classe Social**. Texto disponibilizado pelo autor para formação com militantes de movimentos sociais. Curitiba, 2012.

CHARRÉU, Leonardo. **Métodos Alternativos de Pesquisa na Universidade Contemporânea: uma reflexão crítica sobre a/r/tografia e metodologias de investigações paralelas**. In MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. *Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

CHAUÍ, Marilena. Apresentação: Os trabalhos da memória. In: BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo. Ed. Companhia das Letras, 1994.

DAWSEY, John C. **Victor Turner e Antropologia da Experiência**. *Cadernos de Campo*. São Paulo: USP, v. 13, p. 163-176, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Sobre a Tipologia de Territórios**. Disponível em: http://acciontierra.org/IMG/pdf/BERNARDO_TIPOLOGIA_DE_TERRITORIOS.pdf. Acesso em 10 dez. 2014.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

GUSMÁN, Eduardo Sevilla e MOLINA, Manuel González. **Sobre a Evolução do Conceito de Campesinato**. , São Paulo: Expressão Popular, 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Editora Vértice, 1990.

IANNI, Octávio. **A Utopia Camponesa**. IX Encontro Anual da Anpocs – GT “Estado e Agricultura”. Águas de São Paulo, SP, 1985.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Editora UNICAMP. São Paulo, 1990.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **A Via das Máscaras**. Lisboa: Editorial Presença, 1979.

LITTLE, Paul E. **Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: por uma Antropologia da Territorialidade**. Série Antropologia, Brasília, 2002.

MOURA, Margarida Maria. **Camponeses**. Editora Ática, São Paulo, 1986.

NOGUEIRA, Verena Sevá. **Casa Camponesa: uma Etnografia com Famílias Camponesas e Migrantes do Sertão da Bahia**. 34º Encontro Anual da Anpocs – Caxambu/MG, 2011.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares**. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. n. 10, 1993.

RICOEUR, Paul. **Memória, História e Esquecimento**. Budapeste, palestra proferida em 2003.

SAHLINS, Marshall. Introdução: história e teoria estrutural. **Metáforas Históricas e Realidades Míticas**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2008.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. Editora Edusp, São Paulo, 2004.

SAQUET, Marcos Aurelio. **Abordagens e Concepções de Território**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013.

WANDERLEY, Maria de Nazareth. A ruralidade no Brasil moderno. Por um Pacto Social pelo Desenvolvimento Rural. **¿Una nueva ruralidad en América Latina?** Buenos Aires: Clocso, 2001.

RESISTÊNCIA COLETIVA EM ASSENTAMENTO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA NO ESTADO DO PARÁ

Alessander Von Wagner Fagundes

Judith Ribeiro Gama

Jeane Jurema de Assis

Elizangela Lima de Souza

Maria Abadia

Raimundo Conceição da Silva Moreira

Fábio Oliveira Lima

Simone Alves Martins

Gláucia de Sousa Moreno¹

O material apresentado neste artigo é produto de pesquisa realizada junto a assentados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, atuante a partir da década de 1990, no Estado do Pará. Antes de mergulharmos especificamente na expressão de sofrimento vivenciada por estes atores da reforma agrária, cabe breve comentário sobre a formação do MST no Brasil para destacar a natureza do sofrimento e a dramaticidade enfrentada durante o processo de conquista da terra por meio da reforma agrária, ainda que este aspecto não seja exclusivo das ocupações feitas por esta organização.

O MST nasceu de um processo de enfrentamento e resistência contra a política de desenvolvimento agropecuário, instauradas durante o período do regime militar brasileiro (1964-1985). Esse processo é representado pela luta contra a expropriação e contra a exploração promovida no âmbito do desenvolvimento do capitalismo no campo.

¹ Instituto Latino Americano de Agroecologia (IALA) Amazônico e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). glauucia@unifesspa.edu.br

Na década de 70 do século XX, no Sul do país, “o fenômeno da introdução da soja agilizou a mecanização da agricultura, e como consequência expulsou do campo de maneira muito rápida, grande contingente populacional naquela época” (STÉDILE e FERNANDES, 2005, p. 15). Rompendo com as estruturas, desafiando-se e criando novas formas de organização, os trabalhadores rurais iniciam um processo de conquistas na luta pela terra (FERNANDES, 1996, p. 66), que outrora já havia se iniciado, por representantes dos movimentos de caráter messiânico e as ligas camponesas. Na mesma década há a expressão de insatisfação em diversos setores das cidades e dos campos. O MST começou a ser gerado, no espaço social conquistado pelas experiências de lutas populares urbanas, mas com perspectivas de retorno ao meio rural. Para Caldeira (2007) “the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra is one of the most prominent rural or agrarian reform movements in the world”.

O movimento encontrou embasamento em movimentos sociais anteriores com caráter ideológico e de alcance nacional, entre 1950 e 1964, representadas pelas Ligas Camponesas, pelo Movimento de Agricultores Sem Terra (MASTER) e pela União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB).

Segundo Stédile e Fernandes (2005), a semente para o surgimento do MST já estava lançada quando os primeiros indígenas levantaram-se contra a mercantilização e apropriação pelos invasores portugueses do que era comum e coletivo: a terra. Neste sentido, propõe associar o Movimento Sem Terra ao exemplo de Sepé Tiarajú e da comunidade Guarani em defesa de sua Terra sem Males (1750-1756), da resistência coletiva dos quilombos, em todo o país, tendo como exemplo o de Palmares (1580-1710), de Canudos (1896 e 1897), no interior da Bahia, ou ainda à indignação organizada de Contestado, entre Paraná e Santa Catarina (1912 a 1916). Reivindicam ao MST a herança do aprendizado e a experiência das Ligas Camponesas ou do MASTER². Esse

2 O MASTER se desenvolveu no Rio Grande do Sul de 1960 a 1964, mobilizou mais de cem mil agricultores organizados em Associações de Agricultores Sem-Terra, desta-

argumento é uma reedição do reconhecimento da formação agrária brasileira feita com o favorecimento do latifúndio que diversos autores brasileiros repercutiram em suas teses (FERES, 1990; FURTADO, 1980; GUIMARÃES, 1968; PRADO JR, 1976)³.

Na década de 1960, os camponeses encontram-se subjugados pelo contexto do regime militar no Brasil que teve como objetivo promover reformas políticas e econômicas necessárias para o desenvolvimento do capitalismo moderno no país, influenciado pelo capitalismo mundial que iniciava o processo de internacionalização da produção sob coordenação dos Estados Unidos, que estava à procura de novas áreas para alargamento da produção visando à ampliação da acumulação capitalista, ou seja, baixos salários e novos mercados consumidores (SILVA, 2004, p. 29). “In southern Brazil, where the MST emerged, the modernization of agriculture was closely associated with the expansion of soybean production, which saw the rise of the soybean–wheat farmers who cultivated soybeans during the summer and wheat during the winter.” (CAMUS, 2009, p. 4)

Esses fatores ocasionaram o aguçamento das lutas e conflitos no campo, e na luta por terra. Coube aos trabalhadores unirem suas forças e demonstrarem capacidade de mobilização e conquista de posições com a organização de “42 acampamentos até o final de 1985, com mais de 11.500 famílias sem-terra, espalhadas por vários estados do

cando-se pela formação de acampamentos junto as áreas que pretendiam que fossem desapropriadas pelo governo estadual. O surgimento do MASTER aconteceu durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963), que apoiou e estimulou o movimento que foi desarticulado em 1964 com o Golpe Militar (ECKERT, 2009, p. 71).

- 3 O MST estabeleceu-se a partir do conflito dos sem-terra com a realidade, na qual a internacionalização da produção agropecuária, iniciada na década de 1970, promoveu a intensificação que não impediu a modernização das estruturas tradicionais. Portanto o movimento foi construído de forma dialética. A conjuntura histórica latino-americana estimulou a criatividade teórica do MST, que refletiu, a partir de seu arcabouço teórico, as demandas, a cultura popular, as experiências de lutas anteriores e, sobretudo, o caráter radical, ou seja, a fé e a superação das contradições agrárias e sociais somente por meio da intervenção organizada dos sem-terra (SILVA, 2004, p. 28).

país” (GRZYBOWSKI, 1991, p. 16). Essas mobilizações de trabalhadores eram comuns no período anterior ao golpe militar de 1964, através das Ligas Camponesas, das Associações de Lavradores e Sindicatos no Nordeste e Sudoeste. Esses trabalhadores do Sudoeste eram principalmente pequenos agricultores, enquanto os do Nordeste eram assalariados rurais (WOLFORD, 2003, p. 2) que trabalhavam nos engenhos de cana-de-açúcar.

No ano de 1954, em São Paulo, durante a II Conferência Nacional dos Lavradores, que tinha por um de seus objetivos centrais criar uma organização de âmbito nacional que aglutinasse as diversas organizações de trabalhadores então existentes, foi escrita a “Carta dos Direitos e das Reivindicações dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas”, em que aparecia a demanda que, a partir daí progressivamente, se tornaria a maior reivindicação dos que trabalhavam no campo: a reforma agrária (MEDEIROS, 1989, p. 33).

Uma análise do documento permite identificar alguns pontos do debate e dos consensos da época (MEDEIROS, 1989, p. 34). Havia uma consciência de que havia uma concentração da terra, deixando milhões de brasileiros sem acesso a este meio de produção. O documento fala em dez milhões que à época, representavam pelo menos um quarto da mão de obra produtiva do país. Insere-se igualmente no discurso da reforma agrária uma perspectiva de incorporação de tecnologias intensivas em capital, qual fosse o uso de insumos químicos, maquinário agrícola e organização da produção. O elemento demarcatório do discurso é o resultado do aumento da produção que deveria estar voltada para o consumo interno, e não para a produção de produtos de exportação. Em uma interpretação relativizada, deveria pelo menos haver um equilíbrio entre uma e outra.

São esses camponeses, excluídos das transformações sofridas pela agricultura brasileira e recusando a proletarianização, que irão compor o MST. Indivíduos que são fruto da contradição e do dualismo social e político da sociedade brasileira. Resta a estes filhos de colonos, arrendatários, agregados, assalariados temporários e expropriados de barragens a iniciativa de lutarem pela terra. Essa diversidade de extra-

tos da sociedade na base do MST se constituiu inicialmente, através da ocupação de fazendas em Ronda Alta (Rio Grande do Sul), do acampamento de Encruzilhada Natalino, da luta do Movimento dos Sem Terra no Oeste do Paraná (MASTRO), da luta dos expropriados pela hidrelétrica de Itaipu e algumas ocupações em fazendas no sudoeste do Paraná e Santa Catarina, advindas no final da década de 1970 e início dos anos 80. São eles que, ao se articularem, dão a forma inicial ao MST.

Esse momento que marca o crescimento das organizações de trabalhadores correspondeu também ao período em que as igrejas católica e luterana se tornaram sensíveis aos problemas sociais, ao mesmo tempo em que se preocupavam com o avanço das forças de esquerda, o “perigo comunista”, no campo (MEDEIROS, 1989, p. 76). A participação da igreja e a aproximação com as causas sociais e com o MST foi possível devido ao fato da cultura popular na região do nascimento do movimento ser extremamente religiosa e de ser significativa a presença de religiosos representantes da Teologia da Libertação⁴⁵⁷. Setores da Igreja Católica e da Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) tiveram um papel ímpar na formação do MST. “Os agentes de pastoral representantes dessas instituições religiosas politizaram os conflitos sociais decorrentes das contradições agrárias que se salientaram com o modelo agrícola dos militares.” (SILVA, 2004, p. 46)

O marco inicial para o nascimento do MST no Pará é representado pela ocupação da Fazenda Ingá no Município de Conceição do Araguaia, Região Sudeste do Pará, no dia 10 de Janeiro de 1990. Em torno de cem famílias ocuparam uma área da Fazenda Ingá, enquanto outra parte desse latifúndio de quinze mil hectares estava ocupada por posseiros, que vinham enfrentando jagunços e resistindo na terra.

4 ⁵⁷ Corrente pastoral das igrejas cristãs que aglutina agentes de pastoral, padres e bispos que desenvolvem uma prática voltada para a realidade social. Essa corrente ficou conhecida assim porque, do ponto de vista teórico procurou aproveitar os ensinamentos sociais da igreja a partir do Concílio Vaticano II. Ao mesmo tempo, incorporou metodologias analíticas da realidade desenvolvidas pelo marxismo (STÉDILE e FERNANDES, 2005, p. 20).

Iniciam-se, assim, as ações do MST no Pará: sem-terra lutando junto com posseiros em um dos estados de maior violência contra os trabalhadores rurais.

Os fatos narrados nos parágrafos anteriores são carregados de sofrimento e dificuldades enfrentadas até a consolidação plena do MST enquanto movimento social pela reforma agrária. Mesmo após a efetivação da organização, para as famílias sem-terra conquistarem lote oriundo da reforma agrária, passam por um cotidiano em que se apresentam: carência alimentar, moradia em ambientes hostis, adoecimento, ameaças de morte por jagunços dos fazendeiros, entre outros fatores de desconforto que serão apresentados nas linhas que seguem.

TRISTE PARTIDA, DURA CHEGADA

A dramaticidade do processo migratório pode ser reconhecida tanto em textos acadêmicos (FURTADO, 1982; HEBETTE, 1991; LENA e OLIVEIRA, 1991; TURNER, 1961; VELHO, 1972) quanto em textos ficcionais internacionais (PESSOA, 1981; STEINBECK, 2008), ou brasileiros consagrados (MELO NETO, 1994; RAMOS, 1984a, 1984b), quanto, ainda, no cancionário popular expresso em poesia ou música (ASSARÉ, 1978; GONZAGA, s/d; GUERRA, 2002).

No caso dos textos acadêmicos, cumprindo os estatutos da ciência positivista, o sofrimento de assalariados do mundo rural aparece traduzido em números que demonstram o processo de dominação do capital sobre o trabalho em termos de salários, horas de trabalho, más condições de transporte, moradia, escolaridade, insalubridade e falta de cumprimento de normas de segurança. No caso de camponeses com a perspectiva de autonomia, o investimento tem sido feito para lhes dar acesso aos bens de produção dos quais tem sido desprovidos por conta da configuração que vem sendo dada ao mundo moderno em termos da distribuição do espaço entre o campo e a cidade como se esta fosse uma lógica inexorável (ABRAMOVAY & SACHS, 1995, p. 13).

A contribuição da psicologia social, que apesar de tímida e carente em referenciais teóricos sobre o contexto rural, nos ajuda a entender

como estes sujeitos encaram essas situações de dificuldade, que por eles próprios foi denominada de sofrimento. Segundo Sawaia (2002), quando se analisa a condição de milhares de pessoas excluídas, sem acesso à vida digna, não se fala apenas de classe social, mas de subjetividade que sofre pela impossibilidade de agir, enclausurada por sentimentos como o medo, a vergonha, a humilhação dentre outros. Na condição dos Sem-terra, a “sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”.

Relatos de ocupantes de assentamentos rurais, que passam por diversas dificuldades que ultrapassam as condições precárias de sobrevivência nos acampamentos, foram recolhidos em entrevistas feitas com camponeses no conflituado Estado do Pará são particularmente marcantes quanto às dificuldades encontradas desde a partida do local de origem, em geral estados do Nordeste, até a chegada aos locais das moradias obtidas por longos processos de disputa.

Em que pese a existência de literatura que valoriza o sentimento humano evidenciado no processo de luta (ANDRADE, 2007, p. 447) a redução do problema fundiário à obtenção da terra em que se possa produzir e estabelecer moradia tem feito negligenciar o lamento que se manifesta quando dos relatos do cotidiano que vai desde a saída das áreas de origem, o deslocamento por lugares insalubres e hostis, até o estabelecimento em um espaço a ser apropriado e transformado em condições dignas e com um mínimo de qualidade de vida: proximidade da estrada, iluminação elétrica, escola e posto de saúde. Em outras palavras, o discurso de vencedor que possa ser identificado nas falas de lideranças exitosas, é carregado de significados que remontam aos momentos de dificuldade, quebrando a linearidade que costumam ter os discursos biográficos (BOURDIEU, 1986, p. 69).

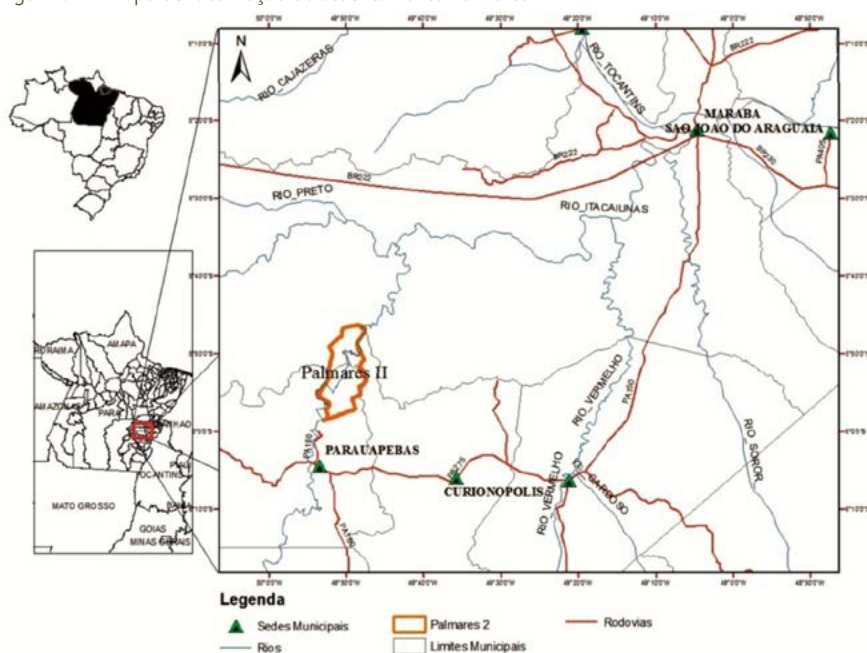
O que se pretende levar em conta neste artigo são as diversas contingências que vão se acumulando em um sofrido e incerto processo de tentativa de estabelecimento de um local de moradia, trabalho e convivência que se arrasta por meses, e às vezes por anos. No caso específico, cada um dos elementos diferenciais que se constituem em

elementos de coesão, são amalgamados por um grau de consciência e voluntarismo trabalhados conscientemente pela liderança, sem que se tenha nenhuma certeza de que venha a se consolidar um comportamento político solidário e consequente. Estes elementos vão surgindo no discurso, e se consolidando em dados de pesquisa, demonstrando que há mais dificuldades do que sugere o discurso dos opositores, minimizando a têmpera dos que se engajam nesta empreitada para conseguir um espaço para o estilo de vida camponês, ou mesmo que se admita, uma possibilidade de sobrevivência econômica a partir da obtenção de um lote de terra e o estatuto de beneficiário da reforma agrária.

O tom de dificuldades é encontrado em relatos dos participantes do MST, nos quais este artigo se baseia, a partir do registrado em entrevistas realizadas junto a 14 chefes de famílias e 2 mulheres do Assentamento Palmares II, localizado no município de Parauapebas (Figura 2). As entrevistas foram devidamente gravadas e o critério de escolha dos entrevistados foi o tempo em que estes estavam assentados. Os entrevistados eram pessoas que estavam no assentamento desde sua formação, com o objetivo de remontar o passado e compreender o processo histórico desde o acampamento até o dia em que conquistaram o direito a terra, constituído em assentamento após o massacre de Eldorado dos Carajás⁵. Esse assentamento dispõe de área total de 15.484 hectares, com 517 famílias assentadas em lotes de 25 hectares, distribuídos por meio de sorteio.

5 Assassinato de 19 camponeses pela Polícia Militar, em confronto durante manifestação, na PA 150, no dia 17 de abril de 1996.

Figura 01 – Mapa de localização do assentamento Palmares II.



Fonte: Gláucia Moreno, 2012.

O tamanho do lote é, certamente, um dos primeiros elementos distintivos da satisfação ou insatisfação que possam ter os assentados, o que se dá pelo número de famílias envolvidas no processo, e um espaço idealizado como viável enquanto módulo que permita a uma família viver e produzir satisfatoriamente.

A primeira ocupação do MST relacionada com o Assentamento Palmares aconteceu no município de Parauapebas no dia 26 de junho de 1994, contando com 2.500 famílias. O local desta ocupação foi o “Cinturão Verde”, uma área de 411.946 hectares, pertencente à Companhia Vale do Rio Doce (CVRD). Os sem-terra ficaram acampados nesta área durante três dias. Nesta área de preservação ambiental da CVRD foram erguidos barracos cobertos com lona preta, mas em poucos dias estes foram destruídos, pois chegou uma ordem judicial para que a área fosse desocupada.

O número de pessoas mobilizadas e o das que efetivamente garantem a permanência no futuro assentamento chama a atenção e in-

dica o quanto de descarte ocorre entre um momento e outro. Apesar do esforço e sofrimento de todos, apenas um quinto obtém o direito à terra.

Expulsos desta área no dia 29 de junho de 1994, os sem-terra dirigiram-se para a cidade de Parauapebas e foram para a praça pública situada em frente da sede da prefeitura municipal, onde fizeram um novo acampamento. Neste acampamento houve desistência por parte de algumas famílias e a entrada de outras, a maioria vinda de outros 11 estados brasileiros, mas particularmente do Maranhão: “a vida no acampamento obriga pessoas das mais diversas origens, com experiências pessoais diferentes, a conviverem umas [com as outras], num espaço físico restrito” afirma Turatti (2005, p. 93), ao se referir aos acampados do MST no estado de São Paulo.

Estas pessoas entraram no acampamento da Palmares devido à falta de perspectiva de vida após o fechamento do Garimpo de Serra Pelada⁶, como demonstra o trecho a seguir:

A gente morava lá, vivia de garimpo, aí quando a gente chegou em Parauapebas que viu a movimentação, a gente entrou no movimento e ficou. Não desistimos e estamos até agora. A gente já sabia que o garimpo não ia funcionar mesmo, e aí a gente apelou em conseguir um pedaço de terra e trabalhar sossegado (SILVA, assentado em Palmares II, entrevistado em junho de 2010).

É recorrente a referência ao garimpo como atrativo para a chegada das pessoas à região, ou como se nessa atividade estivessem anos a fio. Há indagações que persistem como a de que origem teriam os pais e avós destes migrantes? Terá sido mera contingência a escolha pela terra a plantar e estabelecer como ponto de moradia e trabalho, ou há uma

6 Em 1992 todas as atividades de extração do garimpo estavam paralisadas, pois o governo não renovara a autorização e o garimpo voltara a ser concessão da Companhia Vale do Rio Doce.

matriz psicossocial que os atrai para esta saída como camponeses? A análise da trajetória destes indivíduos pode oferecer pistas, como demonstrou Bringel (2006, p. 199) de que são camponeses sofrendo ciclos de migrações em busca de terra ou de trabalho.

Alguns dias depois de estarem em frente à prefeitura de Parauapebas, as famílias sem terra solicitaram transporte para irem até Marabá, e foram prontamente atendidas pelo prefeito em exercício (1993 – 1996), Francisco Alves de Sousa, conhecido como “Chico das Cortinas”. Dia 5 de julho de 1994, as famílias chegaram a Marabá, e fizeram um novo acampamento, desta vez no pátio da sede do INCRA SR-27, iniciando-se negociações, que não avançaram. Com o impasse, os sem-terra decidiram mudar de tática e enviar representantes a Brasília, para negociar com representantes do INCRA Nacional. Como forma de aumentar a pressão, resolveram ocupar a sede do INCRA de Marabá por dois dias. Acabaram ficando durante cinco meses, acampados em um pequeno terreno ao lado do INCRA.

Neste acampamento as famílias não tinham como cultivar a terra. Sobreviviam das cestas básicas enviadas pelo governo:

(...) aí quando o governo mandava um pouco de rancho que era muito pouco, [olha] tinha muitas vezes que dividia 3 colheres de café para cada um, um pacote era dividido para 3 ou 4 famílias e dividia tudo certinho, tinha vez que uma barra de sabão era para 3 famílias. E as vezes eu via situação de umas pessoas e o que eu não ia precisar dava para fulano, e nas casas que tinham muitas crianças eu deixava até o café e um pouquinho de açúcar para eles (LIMA, assentado em Palmares II, entrevistado em julho de 2010).

A exiguidade dos alimentos exige estratégias de solidariedade para permitir a resistência prolongada. Para complementar a alimentação alguns pais de famílias faziam trabalhos temporários pelas redondezas do acampamento, para sanar algumas das dificuldades encontradas durante as etapas de acampamento.

(...) a vida no acampamento é uma vida muito cruel. A gente aguenta e suporta, porque tem o desejo de ganhar o pedaço de terra e não tem condições de comprar mesmo, aí a gente pega e resiste mesmo, para poder conseguir as coisas (LIMA, assentado em Palmares II, entrevistado em julho de 2010).

Tem-se que ficar presente no acampamento mesmo que as condições de alimentação não sejam suficientes, o que leva a que as famílias desenvolvam estratégias de revezamento entre seus membros, de forma que uns ficam, e outros saem para procurar recursos que amenizem a precariedade das instalações e do fornecimento de nutrição. Talvez seja um dos mais duros momentos do processo político. Mais do que isso, é preciso ficar para tomar decisões junto com as outras famílias e as lideranças:

(...) foi tudo muito difícil a vida financeira quando a gente estava lá dentro. Aí troca de acampamento, a gente acampou em frente à Câmara, depois a gente voltou para aquele Zé de Areia que chamam ali onde é a Vila Rica, depois foi que a gente se removeu para dentro da terra, na época. Hoje a gente está aqui, mas é muito sofrimento no acampamento (MARTINS, assentado em Palmares II, entrevistado em junho de 2010).

A trajetória até se fixar em um assentamento é errática, tensa, exige resistência, tolerância, coesão:

Quando a gente estava no acampamento era ótima, como um dia desses eu falei com o menino que agora está lá na feira, o Gustavo. Ele era acostumado lá no meu barraco, andar lá por dentro comendo, tudo junto, aquele amor, e é por isso que conquista porque todo mundo tem um objetivo só, que é a terra, aí qualquer outra coisa que você vai juntar, com amor ali você consegue, agora se começasse a puxar para um lado e para o outro nós não estaríamos aqui (MARIA, assentada em Palmares II, entrevistada em julho de 2010).

É das dificuldades indicadas no trecho acima que se forjam as amizades, a solidariedade, a coesão que vai amalgamar o grupo, que vai dar liga para as ações e passos seguintes.

Como nada se resolvia, os camponeses resolveram voltar a Parauapebas e ficaram, inicialmente, em frente ao portão de entrada da Floresta Nacional de Carajás. Após serem expulsos deste local pela polícia, foram para a frente da Câmara Municipal de Parauapebas onde permaneceram até o dia 20 de janeiro de 1995, quando se deslocaram para outra área, indicada pela prefeitura, nas proximidades da cidade, conhecida como Zé de Areia, onde ficaram de janeiro até maio de 1995. Todo o processo de busca se dá, portanto, concreta e simbolicamente frente às instituições, às claras, com demandas postas diante de símbolos da racionalidade jurídico-administrativa que deveria dar conta de fazer valer os direitos de cidadania dos pleiteantes a ela.

Nessa nova área as famílias sem terra puderam organizar produções agrícolas, pois esse novo acampamento era em uma área rural próxima à cidade de Parauapebas:

Nessa época tudo era coletivo, tudo era por grupo. Um dia era um grupo, outro dia era o outro grupo que vigiava os acampamentos que as vezes, tinha as atividades e tinha que resolver os problemas que acontecia dentro do acampamento. E a gente amontoava aquele pessoal e ia lá para a reunião resolver, tudo era coletivo. Ai, tinha a corrente que era a entrada e a saída do acampamento e cada dia era um grupo que ia lá fazer a corrente para não ficar entrando pessoas estranhas, e a corrente servia para controlar a entrada. As vezes chegava pessoas que eram estranhas, a gente tinha que se informar, decidir o que ia fazer. (...) no período do acampamento era tudo coletivo, para fazer um barraco era coletivo, para fazer qualquer coisa era coletivo. (...) foi colocado um coletivo de mulheres para fazer uma horta coletiva, eu participei, mas foi poucos dias, Porque aí bagunçou, também a gente mudou (SANTANA, assentada em Palmares II, entrevistada em julho de 2010).

Com esta declaração, podemos observar que desde o período de mobilização até o acampamento o MST consegue instituir entre seus acampados, iniciativas coletivas, inspiradas em ações ocorridas contemporaneamente⁷⁶⁰, haja vista que neste período o grupo de indivíduos encontra-se coeso devido ao objetivo comum de conquista da terra, mas também, neste momento, da necessidade de segurança e de afirmação do grupo perante os seus oponentes.

Decorridos 5 meses de acampamento na área chamada de Zé de Areia, inicia-se um processo de negociações com o governo estadual, representado na época pelo médico Almir Gabriel. Porém, como das outras vezes, nada se resolveu. No dia 14 de maio de 1995, quase um ano após terem ocupado o “Cinturão Verde”, os sem-terra resolveram ocupar uma área da Fazenda Rio Branco. Ela já tinha uma parte comprada pelo governo federal para assentar outros camponeses, em 1992.

O novo acampamento que se iniciava era denominado de:

Vila da Barata: (...) lá na Vila da Barata que chamam hoje de vila da Palmares I. Que foi a área que a gente acampou também depois do Zé de Areia, a gente foi removido para lá, de lá a gente se mudou para a vila da Palmares em definitivo, e aí a gente trabalhou uns dias lá com a horta coletiva, mas rapidinho a gente mudou para a vila (LIMA, assentado em Palmares II, entrevistado em julho de 2010).

Da declaração acima podemos ver que as ações coletivas eram tanto de avanço (ocupação) como de recuos (remoção), mas o discurso é feito na 1ª pessoa do plural (a gente – nós) expressando um sentimento de grupo. Verifica-se também que as ações coletivas não ocorrem da interação dos membros do grupo de camponeses com eles mesmos,

7 Ainda nesta declaração observam-se preceitos de uma sociedade igualitária e soberana, pregados pelos que compõem o MST, presentes no cotidiano dos acampados, pois eles conseguem viver segundo o que é pregado pela liderança do movimento.

mas com outros atores presentes, sejam do estado, professores, polícia, prefeitura. A ação coletiva tem, portanto, um caráter público, uma vez que se dá como processo político que passa por disputas em que a representatividade e representações sociais estão em jogo. Nos acampamentos duradouros que aconteceram em áreas rurais, várias ações coletivas aconteceram:

(...) quando a gente mudou para a Vila da Barata aí a gente construiu também uma escola para as crianças, pois elas não podiam ficar sem estudar. Aqui mesmo na Palmares II, no início a escola era feita de palha que a gente construiu, o povão fez. As vezes tinha uma pessoa que estava doente e não podia fazer o barraco dele. A gente se juntava e ia lá fazer o barraco daquela pessoa. (...) até chegar no assentamento tudo era feito no mutirão (BRITO, assentado em Palmares II, entrevistado em janeiro de 2010).

O que se expressa como coletivo de importância são atividades associadas à reprodução social do grupo em patamares que correspondem aos seus níveis de reivindicação de aspectos importantes como educação, saúde, moradia, emprego. À precariedade das construções físicas, marcadas pela pobreza e insalubridade do material (barraco, palha de coco, lona preta), sobrepõe-se a valorização do gesto solidário, o fazer juntos, o dividir, o partilhar o pouco de que dispunham, a segurança, a trincheira...

(...) tinha um grupo às vezes de 10 pessoas ou de 15. Ai fazia o barracão igual esse daqui. Ai ficava 10 pessoas ou 20, aí se fosse para outro lugar lá tinha que fazer outro barraco. A gente sempre fazia de palha; ai quando não fazia de palha botava a lona por cima que era muito quente, mas tinha que ser, pois havia lugares que não tinha palha de coco, ai era na lona, mais a lona esquentava demais (FERREIRA, assentado em Palmares II, entrevistado em junho de 2010).

As descrições dão detalhes da precariedade e da promiscuidade, mas também da criatividade que faz recorrer a soluções alternativas, ao uso do material que se pode ter à mão, seja ele externo como o plástico negro, seja autóctone, como a palha do coco babaçu.

(...) a primeira roça que a gente fez lá na Vila da Barata foi coletiva. Era um grupo de 7 ou 8 homens que se juntaram e fizeram 4 linhas de roça. Roçaram e derrubavam no coletivo e depois dividiram, na hora de colher e tudo ficou individual. Mas todo o trabalho até o plantio eles fizeram juntos (SANTANA, assentada em Palmares II, entrevistada em julho de 2010).

Desta vez os agricultores estavam totalmente determinados a não sair da terra, e ficaram neste acampamento de maio a outubro de 1995, quando decidiram iniciar uma marcha a pé até Belém, distante aproximadamente 800 km de onde estavam. Saíram no dia 10 de outubro e quando chegaram a Eldorado dos Carajás foram convidados a formar nova comissão para participar de outra reunião com o INCRA, novamente em Brasília.

Durante essa caminhada na PA-150, as famílias se submetiam às intempéries da natureza, dormiam na beira da estrada em barracões improvisados, “comendo mandioca assada na beira da estrada, acampando debaixo da lona”.

Nós fizemos uma caminhada antes de chegar no 30 (Curionópolis), o povo veio de Brasília atender nós, lá no meio da estrada, o Evaldo Cardoso que era o chefe lá representante do governo, veio “decretadinho” a atender nós, no meio da estrada (...) (LIMA, assentado em Palmares II, entrevistado em julho de 2010).

O desenho do confronto estava dado. Desta vez, finalmente, depois de um ano e quatro meses de luta, os sem-terra conseguiram que

fosse desapropriada outra parte da Fazenda Rio Branco, que recebeu o nome de Assentamento Palmares em homenagem à resistência de Zumbi, líder dos escravos que fugiam do cativeiro no século XVII e ao Quilombo de Palmares, o maior de todos os quilombos que existiram na história do país. Em 11 de março de 1996, foi assinada a portaria de criação do PA Palmares, e em 13 de dezembro de 2001, houve o desmembramento do PA Palmares II e Palmares Sul ou Palmares I como é mais conhecido, dando origem à área deste estudo.

Logo após a liberação da portaria de criação do assentamento Palmares II, pouco mais de 1 mês depois (17 de abril de 1996), aconteceu o massacre de Eldorado dos Carajás, em que dezenove trabalhadores sem-terra foram mortos em decorrência da ação da polícia do estado do Pará. O confronto ocorreu quando os sem-terra que estavam acampados na região resolveram fazer uma marcha em protesto à demora da desapropriação de terras na região.

Em que pese o objetivo original da pesquisa ter sido identificar as ações coletivas praticadas pelos assentados naquele que se transformara em um assentamento emblemático do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Estado do Pará (MORENO, 2011), foi recorrente nas falas dos entrevistados a descrição do sofrimento para chegarem a ter os lotes onde vivem. Esta recorrência se deveu em particular a uma indução por uma das questões que demandava o relato sobre os momentos considerados mais difíceis de suas trajetórias enquanto parte do movimento dos sem-terra. Verificou-se que as respostas vieram expressas como sofrimento físico e psicológico, na relação com a natureza, com os outros assentados, com representantes do estado e com a direção do próprio movimento. Este sofrimento se expressa praticamente como a moeda com a qual pagaram o acesso à terra, mas não se esgota nos passos que foram obrigados a seguir para chegarem onde se encontram. Recortando as passagens mais acentuadas por estas pessoas sobre os momentos mais difíceis desta trajetória, pode-se construir este texto como um exercício de análise desta vivência. “Mas nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e

com objetivos que só nós vimos. É porque em realidade, nunca estamos sós” (HALBWACHS, 1990, p. 26). A reflexão de Halbwachs nos remete à construção da memória como elemento que faz sentido na relação com o outro. Sentir-se bem com as lembranças é sentir-se bem no contexto social em que se vive e os elementos de exaltação do vivido têm significado por conta da referencia social em que se constituem. Neste sentido, o sofrimento por uma causa é uma construção social que pauta o comportamento das pessoas e as faz evocá-lo como algo vivido positivamente como preço do que se pretendia conquistar.

O critério para selecionar as famílias entrevistadas foi buscar aquelas que participaram desde o período da ocupação, pois somente as pessoas que vivenciaram essa trajetória poderiam relatar como foi a vivência no acampamento, nas ocupações e marchas que fizeram até conseguirem a desapropriação da Fazenda Rio Branco. Para encontrar essas famílias teve-se que sair procurando pelo assentamento, e, para isso, primeiramente se visitou cada região do assentamento, depois em cada região identificaram-se cinco famílias que tivessem o perfil de terem vivenciado todo o processo.

As falas analisadas revelam a permanência de uma referência que se constrói a partir do esforço para a obtenção da terra no contexto da reforma agrária no Brasil, o que se traduz como luta e resistência, no discurso dos assentados. Como o processo de ocupação e acampamento em Palmares II se deu na década de 90 do século XX, faz-se uso de elementos da memória e análise de conteúdo como recursos da pesquisa. A memória, como propriedade de conservar informações, remete a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas (LE GOFF, 1996, p. 423). Para coletar estas informações fez-se três visitas prolongadas durante dez dias cada uma, ao assentamento, durante os meses de janeiro, junho e julho do ano de 2010.

As entrevistas com os assentados aconteceram todas no assentamento, a maioria delas na casa dos próprios assentados, sendo que apenas 2 assentados foram entrevistados na sede da associação do assentamento. O conteúdo dessas entrevistas pautou elementos ligados à

memória dos assentados entrevistados, pois ela representa a capacidade de armazenamento de informações adquiridas ao longo do tempo, devido sua importância para os estudos referentes à história de vida através do registro da história oral.

As entrevistas ilustram as repetidas e prolongadas atividades que deveriam ser cumpridas no processo de disputa:

(...) marchas de ocupação, todos eles, tudo que foi ocupação que teve de INCRA, marcha para Brasília, ocupação em Belém, passeata, para tudo enquanto eu já fui, participei de tudo, todas elas... (CORREIA, assentado em Palmares II, entrevistado em junho de 2010).

Nestas atividades, as dificuldades enfrentadas durante o período de reivindicação objetivando a obtenção da terra se convertiam em esforços:

Na época a gente foi de Parauapebas, aliás, do Zé de Areia até Eldorado, de pé nessa estrada. A gente foi numa marcha e era época de inverno (LIMA, assentado em Palmares II, entrevistado em julho de 2010).

Insere-se, neste discurso, como primeiro elemento, a distância entre os dois municípios de Eldorado e Parauapebas, aproximadamente de 30 quilômetros, ressaltando-se a saída de uma localidade onde tinham se abrigado. Em seguida, para dar ideia do grau de dificuldade para percorrer esta distância, o entrevistado diz que ela foi percorrida a pé, em marcha cadenciada, sob chuva. Continuando, fala das condições em que ficaram alojados:

O barracão era só uma lona, os caibros atravessados com uma lonazona jogada por cima e no inverno lá ventava muito. O vento forte chega arrastava a lona bem no meio aí pá... pá... e todo mundo estava no meio da chuva. Não

tinha para onde correr! Tinha que ficar lá, mesmo! Então o sofrimento era grande, mas o objetivo era conquistar um pedaço de terra, aí a gente tinha que ficar, né! Se desistisse não ganhava, né? Aí a gente, graças a Deus, deu uma de duro e chegamos lá (LIMA, assentado em Palmares II, entrevistado em julho de 2010).

Os elementos dramáticos elencados nesta fala, ressaltando os rigores da natureza representados pelas intempéries da chuva e do vento, a vibração do material precário utilizado para a construção do abrigo (lona e caibros), acenam para o merecimento do que estavam pretendendo (a terra), embora não se encerrem apenas ali os seus sofrimentos. As condições desse enfrentamento levam ao esgotamento físico e psicológico:

As dificuldades foram grandes, a humilhação foi grande, não foi fácil, não! A gente só permaneceu porque fez opinião. Eu pelo menos fiz opinião, mesmo, tinha o objetivo de conquistar a terra (SOUZA, assentado em Palmares II, entrevistado em julho de 2010).

A força do processo de mobilização está centrada no objetivo que nos discursos aparece clara e recorrentemente definido: a conquista da terra.

Aí tinha companheiro que não aguentava, mas tinha outros que iam até o fim, aí quando o governo teve dó disse: leva para o hospital, vamos embora pro hospital. Aquela história (MARTINS, assentado em Palmares II, entrevistado em junho de 2010).

Os casos de doença são absorvidos pelos camponeses como de outra natureza, podendo ser justificados com apelações de ordem sobrenatural, reforçados principalmente quando eventos mais densos, como foi o caso do massacre, permite uma associação como a que segue:

A gente já foi para Belém em marcha, para a curva do “S”. Não chegamos até mesmo a curva do S. Na época em que a gente fez a marcha, a gente foi até em Eldorado, pertinho já. Ai meu esposo adoeceu, ficou ruim, ai tivemos que voltar, retornar. No dia que nós retornamos, no outro dia teve o massacre. Foi Deus mesmo! Morreram muitas pessoas e a gente estava de plano de ir até o final, se não fosse ele adoecer” (SANTANA, assentada em Palmares II, entrevistado em julho de 2010).

O motivo que os teria trazido para o Movimento dos Sem Terra foi o fechamento do garimpo de Serra Pelada, exaurida a extração do ouro. É uma sequência de perdas que vai se acumulando e amalgamando a necessidade de uma ação coletiva. Dez assentados afirmam que vieram por este motivo (o encerramento das atividades da mina de ouro), sendo que outros quatro disseram ter vindo pela influência de outros parentes que já se encontravam no entorno da cidade de Parauapebas, trabalhando em fazendas. Dois assentados justificaram a vinda com o propósito de melhorar as condições de vida da família. Em todas as justificativas, pode-se ler que as condições de vida se degradaram, levando-os a buscar uma alternativa. Em outras palavras, é a condição degradada pela perda do emprego ou das possibilidades de manter um nível de produtividade satisfatório que leva ao engajamento no MST e não a atração romantizada pela terra. Entretanto, no deixar a atividade anterior, há uma perda, um vácuo entre uma atividade e outra. De certa forma, deixar uma atividade para iniciar outra é um salto no escuro.

Há, portanto, antecedentes de enfrentamentos decorridos durante as sucessivas migrações de um estado para outro, de uma cidade para outra, até conseguirem a desapropriação da área e chegar à nova morada.

Após o sorteio dos lotes, que irá determinar a localização geográfica em que cada família ficará, inicia-se a etapa de construção das casas e a implantação da primeira roça. O sorteio, em si mesmo, se traduz na partilha de outras dificuldades, conforme se pode ver na fala a seguir:

Até porque meu lote não é adequado. Porque meu lote é um morro muito acidentado, ele não tem uma área plana. E como os lotes foram no sorteio, ninguém teve culpa. Ninguém, porque foi sorteado, tinha que contar com a sorte. (SILVA, assentado em Palmares II, entrevistado em junho de 2010).

O relevo e o que ele implica em termos de construção civil, de manejo das atividades cotidianas, vão se acumulando e se revelando ao mesmo tempo como construído em uma perspectiva em que há componentes que não se pode escolher ou adequar de imediato, mas que foram postos como possíveis de superar em uma ação conjunta dos que os mobilizaram para este fim.

O acesso aos lotes, em condições precárias, implica em um processo de adaptação que se dá com a contração de endemias:

Depois que eu cheguei aqui eu peguei 20 malárias e meu esposo 25. Porque a gente entrou bem no início, a gente ganhou a terra, com 8 dias a gente entrou para a terra, fomos logo para dentro da terra, fizemos um barraco lá embaixo, aí pegamos malária pra caramba aí. E nós já estava com roça e com as coisas, e não queria abandonar, porque tanto sofrimento depois que a gente está na terra não vai abandonar (SANTANA, assentada em Palmares II, entrevistado em julho de 2010).

“Entrar bem no início” significa o contato direto com outros elementos da natureza que estão sendo modificados e implicando em desajustes ambientais dos quais o camponês vai sofrer as consequências. A malária tem uma sintomatologia que implica um grau de debilidade acentuado, e permanecer na terra, mesmo com estes achaques, exige uma determinação incomum. No contexto dos discursos, contrair malária é argumento e indicador de mérito para receber o lote. O número de ocorrências, talvez exagerado pelos narradores, indica a ênfase no sofrimento. A moradia e a produção entram no discurso como elementos dados, igualmente, mas o que aparece, na fala acima, é uma cons-

trução que se faz como uma totalidade que compreende o barraco (a moradia), a roça (produção) e o desejo de permanência (pertencimento). Abandonar a terra depois de todo este investimento seria aumentar o sofrimento e não cumprir o objetivo a que se propôs.

Em outro caso analisado, é a cobrança de uma sociabilidade que se manifesta pelo acesso físico:

Ainda hoje, depois de 15 anos desde a época que a associação tinha trator, tinha tudo, que eu pedi que fizesse um pedaço de estrada para mim, até hoje nunca fizeram, e meu lote não tem estrada, é isolado (SILVA, assentado em Palmares II, entrevistado em junho de 2010).

Reconhece-se, neste discurso, um tom de cobrança pessoal (um pedaço de estrada para mim) e uma distância da responsabilidade de construir conjuntamente. Há a explicitação de outro que constrói que é demandado para construir para ele e sua família. Este outro é expresso como sendo a Associação, e os seus administradores que não atendem aos seus pedidos. É outra forma de lamento do abandono a que estão submetidos, mesmo depois de terem cumprido um longo percurso de mobilização, doutrinação, manifestações públicas em marchas, acampamentos, ocupações de estradas e organismos governamentais:

O mais difícil depois que a gente chegou para cá, foi tudo. Estrada que nós não tinha, energia não tinha, a vida financeira também toda bagunçada porque a gente acampado um tempão sem trabalhar e chegar numa terra sem condição é muito difícil, então foi tudo, tudo foi difícil, eu acho que eu conto uma coisa assim muito difícil pois desde o início eu estou aqui. A gente adoeceu, não tinha estrada. Essa estradinha aqui era só um ramal de madeireiro, aí a gente tinha que ir lá para a outra estrada e esperar carro que era muito difícil também, então tudo foi difícil (CORREIA, assentado em Palmares II, entrevistado em junho de 2010).

O rol de mazelas a que se submete um sem-terra é muito bem enumerado pela entrevistada acima, listando algumas delas de forma a que se possa ter uma ideia clara do que significa o percurso de um pleiteante a beneficiário da reforma agrária. Estas etapas são penosas porque as famílias não dispõem de recursos financeiros para adquirir os insumos necessários para o andamento destas atividades, e com isso precisam improvisar extraíndo da natureza o que for possível para garantir a permanência, reprodução e segurança da família na nova morada. A perspectiva deste grupo, porém, foi construída com marcos em um coletivismo idealizado com referência em doutrina socialista inspiradora do movimento, o que aparece justificado na fala de uma liderança:

Trabalhar de forma cooperada e unificada, a fim de encontrar uma forma melhor e mais fácil. Mas aí foi tudo bem. Pelejamos, levantamos o coletivo, aí quando chegamos a base, nós temos que centralizar nos grupos? Temos, escolhemos um lote dos nossos para a gente colocar, isso aí todos os lotes nós empregamos num só processo, você está entendendo? Você não diga que o lote era seu, mas sim coletivo. O lote é nosso (MARTINS, assentado em Palmares II, entrevistado em junho de 2010).

O sentimento dos que estão na base não corresponde, necessariamente, ao que diz a liderança, conforme declara Brito, assentado em Palmares II, entrevistado em janeiro de 2010:

Pra mim o mais difícil, só foi esse coletivo que foi feito, pois a gente perdeu de tudo. Aí quando eu botei a foice no mato e derrubei mais de 1 alqueire de terra, e comprei minhas vaquinhas, aí melhorou bastante! Até hoje a gente toma um leitinho delas, aí.

Aí eu ia empastar a terra toda e não empastei, deixei essa reserva aqui porque na hora que precisa um cipó, vai aí; na hora que quer uma varinha para pescar, vai aí.

O clima é bom demais, aí tem uns bichinhos que ficam cantando e a gente acha bom.

E quando alguém dá um tiro aí para dentro, corre eu e meus dois vizinhos que nós viemos juntos do Maranhão e demos sorte de ficar um do lado do outro aqui (BRITO, assentado em Palmares II, entrevistado em janeiro de 2010).

A pretensão ao estilo de vida camponês – em que a proximidade da natureza e autonomia são elementos constitutivos fundamentais – ainda que passe por um período de conversão para atuar em conjunto, para maior eficácia do ato de ocupação, não implica em uma adesão plena ao coletivismo, nem se traduz em segurança, conforme demonstra o último período de sua fala. Há, nesta declaração, um caráter gregário pela proximidade do vizinho, oriundo de um mesmo estado da federação, ao mesmo tempo em que se manifesta a importância da autonomia do processo produtivo que contraria a doutrina da organização na qual se engajou para obtenção do lote.

Resgatar esses elementos que remontam a essa história só foi possível graças à memória dos assentados entrevistados, na qual: “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado (BOSI, 1994, p. 55), e em cada entrevista foi possível montar peça a peça esse “quebra-cabeça” que representa o sofrimento e dramaticidade que fazem parte do processo de conquista de terra por meio da reforma agrária no Brasil.

NEM TUDO SÃO ESPINHOS

Apesar do sofrimento narrado na seção anterior que é representado pelos acontecimentos que antecedem a conquista da terra e o conjunto de dificuldades envolvidas neste processo, por outro lado, após essa etapa, tem-se uma conjuntura representada pela desapropriação da área, sorteio dos lotes e construção de infraestrutura produtiva que proporciona a permanência dos assentados no assentamento e consequentemente inserção na rede de comercialização local ou regional.

Decorrido o sorteio dos lotes, a próxima etapa é a construção das casas. Cada família se dirige para seu lote e inicia uma etapa da resistência na nova morada, estruturando as casas para abrigo da família, seguida da inserção da primeira roça. Neste período, no ano de 1996, os assentados foram beneficiados com os créditos de fomento e alimentação, no valor de R\$ 850,00 (oitocentos e cinquenta reais), utilizados principalmente para a aquisição de ferramentas para desenvolver o trabalho no campo.

No mesmo ano foi liberado o crédito habitação no valor de R\$ 2.000,00 (dois mil reais), utilizado para a construção de casas na agrovila do assentamento. Em 1997 conquistaram o crédito na modalidade custeio⁸ da safra de 1997/1998, através do Banco do Brasil e em 1998 fizeram a aquisição de crédito para custeio da safra 1998/1999 pelo Banco da Amazônia (BASA). Ambos foram contratados em cédula coletiva, pois o banco exigia que fosse feito em grupo de dez famílias.

O início do assentamento foi marcado por atividades que proporcionaram a estruturação física e financeira das famílias, de um período entre 1996 a 2000. Os esforços eram para garantir a permanência dos assentados e para isso foi construído posto de saúde, escolas, áreas de lazer, igrejas, uma infraestrutura mínima que garantisse a permanência das pessoas, a contar com a liberação dos créditos financeiros que garantiram a reprodução das famílias, através de atividades produtivas (cultivos e criações).

Os assentados conquistaram em 1998, o financiamento PROCERA teto II, junto ao Banco do Brasil, para compra de equipamentos agroindustriais, tratores e implementos agrícolas, caminhões, veículo utilitário, construção de açudes para recria e engorda de peixes, construção de pocilga para criação e engorda de suínos, construção de aviários para engorda de frango, aquisição de matrizes de bovino de aptidão leiteira e instalação e funcionamento de uma horta (COOMARSP, 2005).

8 Modalidade custeio do Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária (PROCERA).

Ainda no assentamento, observou-se a retomada das ocupações e manifestações, forma de ação coletiva que se instaura objetivando pressionar o Estado para que algumas benfeitorias ocorram no assentamento. Essas benfeitorias são conseguidas aliadas à luta pela terra, que é o esforço para continuar produzindo, dispor de qualidade de vida para a família e diminuir o abandono de lotes justificado pela falta de infraestrutura. As imagens abaixo demonstram as conquistas dos assentados em Palmares II, após ocupação seguida de fechamento da estrada de Ferro Carajás.

As imagens de conquistas corroboram o lado positivo do sofrimento, justificam o merecimento delas como algo que chega pelo investimento custoso, trabalhoso, penoso. O pagamento pelo sofrimento descrito detalhadamente nas prolongadas manobras e negociações coletivas valorizam a construção de um território sacralizado pela penitência, pela purificação, pela santificação promovida pelo sofrimento.



Legenda: A) posto de abastecimento de água; B) posto de saúde;
Fonte: Pesquisa de campo, 2012.



Legenda: C) Escola de ensino fundamental e médio; D) praça pública na vila do assentamento.
Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grau de sofrimento manifestado pelos camponeses que passaram por processos migratórios que implicaram no envolvimento em ações coletivas de apropriação de terra são representados pelos dramas humanos relevados no confronto dos assentados com as ações governamentais. As intempéries da natureza (chuva, ventos, umidade, luminosidade e calor) associadas à insalubridade dos acampamentos prolongados, precariedade de serviços das áreas ocupadas, as tensões psicológicas das disputas com outras categorias sociais como fazendeiros, pistoleiros, polícia, agentes fundiários, justiça, técnicos, assessorias de apoio ao movimento social, em longas negociações e ações que implicam em *stress* e esforço humano, são aspectos não desprezíveis a serem considerados quando do atendimento a estes que reivindicam melhores condições de vida, nos marcos legais da constituição brasileira e no que consiste em legitimidades nos padrões contemporâneos.

Estes aspectos se revelam nas falas de camponeses submetidos a processos de disputa pela terra e deveriam ser observados pelos organismos governamentais e não governamentais que tratam de políticas públicas voltadas para o meio rural. Possíveis traumas em crianças, adolescentes, adultos e idosos com sequelas pela intensidade e gravidade variáveis deveriam ser avaliados, uma vez que podem refletir

comportamentos comprometidos pelo *stress* a que estão submetidos. Danos irreparáveis do ponto de vista da saúde física e mental precisam ser melhor avaliados para a devida indenização, nos casos em que couber, ou para que se montem dispositivos de atendimento preventivo que evitem este grau de desgaste destas populações.

Na prática, o que tem ocorrido é a negação da cidadania pelo não cumprimento das obrigações do estado no que se refere ao disposto na constituição no que concerne aos serviços básicos de educação, saúde, previdência social, transporte, apoio ao processo produtivo e de comercialização, além do desgaste em demorados processos de negociação por direitos que deveriam estar disponíveis, em particular para categorias produtoras, como é o caso dos agricultores familiares em suas diversas formas de manifestação (extrativistas, ribeirinhos, quilombolas, caboclos, caiçaras, pescadores e sem-terra). Agravam-se estes efeitos se se considera que o processo de modernização da agricultura, sob formas espúrias de apropriação do espaço, tornam-no concentrado e sob domínio e procedimentos anacrônicos ao mundo contemporâneo, submetendo, pela desigualdade, grande parte da população ao desconforto e pobreza.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo, SACHS, Ignacy. **Habitat: a contribuição do mundo rural**. São Paulo : São Paulo em Perspectiva, v. 9, n. 3, p. 11-16, 1995.

ANDRADE, M. P. **Conflitos agrários e memória de mulheres camponesas**. Revista Estudos Feministas, v. 15, p. 445-451, 2007.

ASSARÉ, Patativa do. **Cante lá eu que eu canto cá**. Petrópolis, Vozes, 1978.

BOURDIEU, Pierre. L'illusion biographique. **Actes de la Recherche em Sciences Sociales**, 1986, n. 62, p. 69-72.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Cía das Letras, 1994. 484p.

BRINGEL, Fabiano. Rumos, trechos e borocas. **Trajetórias e identidades camponesas de assentados rurais no Sudeste do Pará**. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Amazônicas) Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural – Universidade Federal do Pará, Belém: 2006.

CALDEIRA, Rute. **My land, your social transformation: conflicts within the landless people movement (MST)**, Rio de Janeiro, Brasil. *Jornal of Rural Studies* 24, 2008. p. 150-160.

CAMUS, Leandro Vergara. The MST and the EZLN Struggle for Land: New Forms of Peasant Rebellions. *Journal of Agrarian Change*, Vol. 9, n. 3, July 2009, p. 365-391.

ECKERT, Cordula. O MASTER e as ocupações de terra no Rio Grande do Sul. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo; PAULILO, Maria Ignez (Orgs). **Lutas camponesas contemporâneas: condições dilemas e conquistas, v.1: o campesinato como sujeito político nas décadas de 1950 a 1980**. São Paulo: Editora da UNESP, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p.71-92.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: formação e territorialização em São Paulo**. São Paulo: Hucitec, 1996

FERES, João Bosco. **Propriedade da terra: opressão e miséria. O meio rural na história social do Brasil**. Amsterdam: CEDLA, 1990. 657 p.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo, Ed. Nacional, 1982.

GONZAGA, Luiz. **50 anos de chão**. Manaus, BMG/RCA, s/d. (3 CDs, v. 2).

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1991. 90p.

GUERRA, Gutemberg Armando Diniz. **O êxodo rural no cancioneiro popular. Triste partida, de Patativa do Assaré**. Trilhas (Cascavel), Belém, Pará, v. 3, n. 1, p. 23-34, 2002.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro séculos de latifúndio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 224p.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2ª edição. São Paulo: Editora Vértice, 1990. HEBETTE, Jean (Org). **O cerco está se fechando**. Rio de Janeiro/Petrópolis/Belém, VOZES/FASE/NAEA-UFGA, 1991.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4ª edição. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LENA, Philipe; OLIVEIRA, Adélia Engrácia de (Orgs.) **Amazônia: a fronteira 20 anos depois**. Belém, Museu Paraense Emílio Goeldi, 1991 (Coleção Eduardo Galvão).

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida Severina e outros poemas para vozes**. 34 ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1994.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989. 215p.

MORENO, Gláucia de Sousa. **Ação coletiva e luta pela terra no assentamento Palmares II, Pará**. Dissertação (Mestrado em Agricultras Amazônicas). Belém: NCADR/PPGAA/UFGA, 2011.

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar, 1981.

RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1984a.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1984b.

SILVA, Emerson Neves. **Formação e ideário do MST**. . Rio Grande do Sul: UNISINOS. 2004.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

STEINBECK, John. **As vinhas da Ira**. São Paulo: Editora Record, 2008.

TURNER, Frederick Jackson. ***Frontier and section selected essays***. (S.l) : Prent-hall, 1961.

VELHO, Octavio Guilherme. Frentes de Expansão e estrutura agrária. **Estudo do Processo de penetração numa área da Transamazônica**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1972.

WOLFORD, Wendy. Producing Community: The MST and Land Reform Settlements in Brazil. **Journal of Agrarian Change**, Vol. 3 n. 4, October 2003, p. 500–520.

REVOLTA DAS AMÉLIAS: EDUCAÇÃO JURÍDICA POPULAR PARA O EMPODERAMENTO DAS CAMPONESAS DO MPA DE TARILÂNDIA¹

Lenir Correia Coelho²

Erika Macedo Moreira³

O presente artigo é a síntese do projeto executado com as camponesas do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) de Tarilândia. O projeto desenvolvido teve como objetivo a realização de encontros de conteúdos jurídicos, utilizando a Educação Jurídica Popular, permitindo o empoderamento das camponesas, de forma, a atuarem mais efetivamente nos mais diversos espaços sociais.

O artigo começa destacando o histórico do MPA, a atuação do MPA em Rondônia e em Tarilândia e quem são as camponesas do MPA de Tarilândia. Em seguida aborda-se as lutas e desafios das mulheres, principalmente, das camponesas que lutam cotidianamente para construir outros espaços transformadores.

Aborda-se, também, a Educação Jurídica Popular como compromisso político e social no campo da pesquisa e da prática universitária; também se destacam os encontros realizados com as camponesas, o empoderamento, apontando as construções dos saberes, as perspec-

1 O projeto Revolta das Amélias teve como Orientadora Política a militante do MPA de Tarilândia: Sebastiana Gomes Babilon.

2 Acadêmica do Curso de Especialização em Direitos Sociais do Campo, UFG/PRONERA/INCRA/CNPq – Residência Agrária. adv.lenir@hotmail.com

3 Orientadora Pedagógica e Coordenadora do Curso de Especialização em Direitos Sociais do Campo, UFG/PRONERA/INCRA/CNPq - Residência Agrária. erikamacedo-moreira@hotmail.com

tivas e os desafios que ainda são necessários para melhorar a atuação junto as camponesas.

QUEM SÃO AS AMÉLIAS?

Como disseram as camponesas do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) de Tarilândia ao serem questionadas sobre quem é essa “Amélia” a partir da música: Ai que Saudades da Amélia, de Ataulfo Alves e Mário Lago: “Amélias somos todos nós quando lutamos por nossos direitos”.

Essas “Amélias” são camponesas que residem na zona rural do Distrito de Tarilândia, se afirmam como camponesas na dimensão e conceito proposto por Valter Israel da Silva (2014, p. 20) e devidamente compartilhado pelo MPA: “Entende-se então que o camponês trabalha com uma diversidade de culturas e criações e tem seus esforços voltados para o bem estar da família e não no lucro, tendo sempre presente as gerações futuras”.

Movimento dos Pequenos Agricultores

O MPA está organizado nacionalmente e internacionalmente através da Via Campesina e da Coordenação Latino Americana de Organização do Campo (CLOC). Trata-se de um movimento social de luta pela permanência na terra e pelos direitos dos camponeses e camponesas de manterem suas culturas, tradições, modo de vida e conhecimento, reafirmando a identidade camponesa, segundo Margarida Maria Moura (1988, p. 9):

Vivendo na terra e do que ela produz, plantando e colhendo o alimento que vai para a sua mesa e para a do príncipe, do tecelão e do soldado, o camponês é o trabalhador que se envolve mais diretamente com os segredos da Natureza. A céu aberto é um observador dos astros e dos elementos. Sabe de onde sopra o vento, quando virá a primeira chuva, que insetos podem ameaçar seus cultivos, quantas horas deverão ser dedicadas a determinada

arefa. Seu conhecimento do tempo e do espaço é profundo e já existia antes daquilo que convencionamos chamar de ciência.

O MPA iniciou sua atuação no Sul do país, que segundo Frei Sérgio Antônio Görgen (1998) é fruto das lutas dos trabalhadores rurais que se revoltaram, protestaram e se organizaram contra as burocracias sindicais rurais, falta de acesso ao crédito e pela construção de um campesinato comprometido com a terra. Das lutas organizacionais surgidas no sul do país, em 1996, se constrói e se consolida as estruturas organizacionais do MPA, centrada no trabalho de base.

O núcleo básico a partir do qual o MPA se organiza não é o município, nem a região, nem o sindicato e nem esmo a comunidade: é um grupo de base de pequenos agricultores que se organizam para lutar e buscar conjuntamente alternativas para resistir na terra e mudar sua vida. É a partir do grupo de base, envolvendo a vizinhança, que se estrutura a organização do Movimento dos Pequenos Agricultores. (GÖRGEN, 1998, p. 15).

O MPA centra suas ações no trabalho de base e na metodologia participativa, o que, teoricamente, implicaria em igualdade de participação entre homens e mulheres. Infelizmente, o convívio no seio do MPA tem demonstrado que se há avanço na organização interna das camponesas militantes do MPA, também há uma grande distância entre o discurso dos participantes da base do MPA e a efetiva prática dessa igualdade. Tal postura, fruto histórico do patriarcado rural coloca como tarefa para o conjunto do MPA a luta das camponesas pela justa participação e igualdade de gênero.

Movimentos dos Pequenos Agricultores de Tarilândia

Em Rondônia, o MPA está organizado desde janeiro de 1998, sendo que no Distrito de Tarilândia, na cidade de Jarú, está organizado em 13 grupos de bases, sendo que o projeto foi desenvolvido com as

camponesas dos grupos de base do MPA de Tarilândia. O Distrito de Tarilândia fica distante 68 km do centro urbano da cidade de Jaru/RO.

O MPA de Tarilândia tem se posicionado como protagonista dentro do MPA/Rondônia, foi o primeiro município a realizar Feira Agroecológica no estado de Rondônia e o primeiro no Brasil a construir a Secretaria Municipal do MPA com recursos exclusivo das famílias.

Frisa-se que o MPA de Tarilândia mais do que compor a realidade local, ele se insere nessa comunidade e altera a mesma, suas ações têm respaldo local, pois, sempre beneficiam a todos, independentemente de estarem ou não no movimento.

Camponesas do MPA de Tarilândia

O projeto foi desenvolvido para atender as camponesas do MPA de Tarilândia, camponesas que buscam melhores condições para viver no campo, que gostam do labor rural, que possuem autonomia para decidirem sobre o que plantar em suas propriedades rurais, mas, não possuem gerência sobre a renda familiar, sendo essa determinada pelo marido ou companheiro.

O fato concreto é que há uma injusta divisão de trabalho no campo, que é arduamente condenada pelas feministas, e tratada como legítima tanto pelos camponeses quanto pelas camponesas, que educam seus filhos e filhas, para manterem essa divisão de trabalho, impondo o duplo trabalho para a mulher – como se houvesse um contrato não escrito de que o casamento ou a união estável implicasse em injusta divisão de tarefas no seio familiar (PATEMAN, 1993). Essa injusta divisão de trabalho tem como complicador a não participação das camponesas em atividades efetivas dentro do movimento e para além dele.

Desenvolver um projeto de empoderamento junto a essas mulheres necessitou da compreensão dessa realidade, não na perspectiva de aceitá-la e nem na expectativa de ditar condutas ou dizer que isto ou aquilo está errado, mas construir com elas novos olhares sobre essa realidade, conduzindo-as a perceberem as situações injustas em que estão inseridas, seja na família ou na sociedade.

SER MULHER E SER CAMPONESA: LUTAS E DESAFIOS

Dentro da organicidade do MPA há o Coletivo de Gênero que procura promover o debate sobre as condições das camponesas no campo, faz a luta por melhores formas de garantir a participação das mulheres na vida política interna do MPA e na sociedade, também se preocupa em promover a igualdade de direitos entre homens e mulheres, fazendo com que os militantes do MPA percebam a mulher como parceira da luta e nesse aspecto implica em igualdade de tarefas dentro e fora da organização.

O projeto desenvolvido junto as camponesas do MPA de Tarilândia teve essa contribuição, pois, trouxe para as camponesas a oportunidade de empoderar de conhecimentos jurídicos que podem ser utilizados no cotidiano social, permitindo a autonomia das camponesas diante da família, do MPA e do Estado.

A intencionalidade dos encontros foi de afirmação do “ser mulher” em construção é um desafio constante, que, conforme Simone de Beauvoir (1949), não se nasce mulher, se faz mulher; esse ato é construtivo e se dá de forma coletiva, com a troca de experiência, com aquisições de conhecimentos, com superação e transformação.

A camponesa, além de ter que se afirmar como mulher nesse espaço agrário, lutar contra o patriarcado, também tem que desconstruir a concepção de que é natural a divisão de trabalho entre homens e mulheres no campo, principalmente, quando essa divisão de trabalho implica em sobrecarga de trabalho para a mulher e que não há valorização desse trabalho, segundo Christiane Campos no livro organizado pelo Setor de Gênero do Movimento dos Trabalhadores Rurais: *Construindo novas relações de gênero: desafiando relações de poder* (2003, p. 21):

Isso significa que se mesmo na classe trabalhadora as relações entre homens e mulheres se baseiam na exploração, na opressão, na violência, na dominação... esses mecanismos vão se naturalizando, de modo que as pessoas não estranham que a sociedade se divida entre alguns

que mandam e outros que trabalham, uns que exploram e outros que são explorados, isso pode até ser encarado como injusto, mas natural.

A primeira luta da camponesa quanto à questão de gênero é a afirmação de ser mulher em construção e depois a luta pela desnaturalização da divisão do trabalho e demais relações de poder existentes no campo.

EDUCAÇÃO JURÍDICA POPULAR: COMPROMISSO POLÍTICO E SOCIAL

A Educação Jurídica Popular tem lado, tem intencionalidade – o ato de educar não é neutro e no caso do projeto, a intencionalidade é educação popular para dar poder de decisões, para empoderar as camponesas de seus direitos.

O estudo em grupo dos conteúdos jurídicos permitiu que elas se colocassem como sujeitas capazes de transformar e de intervir nas mais diversas situações cotidianas onde as violações de direitos são claras, mas nem sempre se consegue denunciar por falta de conhecimentos técnicos jurídicos.

Educação Popular pela esquerda

Os encontros do projeto foram espaços de trocas de experiências e de empoderamento das camponesas, de forma, que o ato de aprender e ensinar não foi privilégio ou monopólio de um grupo e nem a prática das camponesas foi desprezada em detrimento do conhecimento sistematizado. A pesquisadora Regina Maria Giffoni Marsiglia, *apud* Ana Elizabete Mota *et al.* (2006, p. 383), apresenta como debate de fundo que:

A teoria é um conhecimento organizado, sedimentado, que muito embora tenha partido da realidade concreta, passou por um complexo processo de sucessivas abstrações, que ao mesmo tempo o faz distanciar-se do concreto imediato e poder explicar uma realidade mais ampla,

concentrando-se em apontar os elementos essenciais de um objeto construído nesse processo de generalização e abstração. A pesquisa é uma das formas de se produzir conhecimento, que foi se estruturando com o tempo, criando seus objetos e métodos, definindo as relações que os pesquisadores devem estabelecer com seus objetos de conhecimento, em um processo de discussão profundo e polêmico entre os cientistas.

Portanto, teoria, enquanto conhecimento, deve ser produzida a partir da realidade concreta, mesmo quando se tem que se abstrair dessa realidade para compreendê-la melhor. Mesmo assim, os envolvidos no processo devem estabelecer relações, promover discussões profundas que avancem na produção científica comprometida com a realidade.

Trata-se de Educação Popular no conceito apresentado por Paulo Freire de que a educação implica em teoria e prática juntos e à serviço do fazer com o povo, é um fazer que implica reflexão e ação, mas, também implica compromisso, onde o fazer é teoria e prática que conduz a reflexão (FREIRE, 2004).

Ao dinamizar o ato educador, Freire, desafia os pesquisadores que atuam junto aos movimentos sociais em inserir nessa realidade e contribuir para práticas libertadoras. Trata-se de reconhecer que o campo da esquerda, na perspectiva de que a esquerda é o lado de quem se posiciona contra a opressão, é um campo a ser instrumentalizado de conhecimentos e práxis libertadoras.

Para que e para quem se ensina: Direito Achado na Rua

Quem se propõe a fazer Educação Jurídica Popular demonstra claramente de que lado se encontra, revela que o Direito não é neutro e se faz a opção consciente por ficar do lado do povo e romper com a ilusão de que o Direito é lei, segundo Roberto Lyra Filho (1982, p. 124):

O Direito, em resumo, se apresenta como posituação da liberdade conscientizada e conquistada nas lutas sociais e formula os princípios supremos da Justiça Social que

nela se desvenda. Por isso é importante não confundi-lo com as normas que aparecem na dialética social.

O presente projeto dialoga profundamente com o *Direito Achado na Rua*, permite o reconhecimento de que os sujeitos sociais constroem o Direito e que isso é possível através da conscientização de seu protagonismo e empoderamento de saberes. Segundo Alexandre Bernardino Costa e José Geraldo de Sousa Junior (2009, p. 17):

Fala-se de O Direito Achado na Rua, caracterizando-o muito sucintamente, para aludir a uma concepção de Direito que emerge, transformadora, dos espaços públicos – a rua –, onde se dá a formação de sociabilidades reinventadas que permitem abrir a consciência de novos sujeitos para uma cultura de cidadania e de participação democrática.

O desenvolvimento do projeto vem marcado profundamente com o compromisso de classe, do compreender e demonstrar que o campesinato é classe que luta. O MPA, em seu III Encontro Nacional, realizado na cidade de Vitória da Conquista/BA, no ano de 2010, reafirmava o campesinato quanto classe e segundo Valter Israel da Silva (2014, p. 89):

O campesinato é Classe em Si e vem se constituindo, no último período histórico em Classe para si. Classe em si tendo em vista que: existe, sua situação econômica é diferenciada, pois ao mesmo tempo é o sujeito que realiza o trabalho e é dono ou tem acesso aos meios de produção, tem uma cultura, um modo de vida próprio e está inserido em uma contradição de interesses com o agro-negócio. Esta se constituindo em Classe para si por ter um projeto próprio (interesse), ter um papel no processo de produção que é o de produzir comida para alimentar o povo, tem uma organização política nos níveis nacional e internacional (Movimentos Sociais e a Via Campesina),

tem consciência das contradições e tem ação concreta em defesa de seus interesses.

Transformar e criar novas formas de resistência e permanência no campo, produzindo alimentos dentro do capitalismo e fazendo a construção de uma nova sociedade em sua insistência e resistência no campo impedindo o avanço do agronegócio é uma contribuição significativa do projeto para as camponesas do MPA de Tarilândia.

Universidade Comprometida: gerando direitos

Somente a universidade que faz Extensão Universitária comprometida com a realidade do povo permitiria o desenvolvimento de um projeto nascido dos anseios das camponesas, comprometido com os movimentos sociais e profundamente engajado com o empoderamento feminino.

Entender que a universidade precisa dialogar com essa realidade social é desmistificar o discurso de que a ciência é neutra, não existe neutralidade na produção do saber e comprometer com os excluídos é dar voz a essa maioria massacrada política, social e ideologicamente pelo Estado.

Implica também na desconstrução do patriarcado que se revela na injusta divisão do trabalho no campo, onde as camponesas contribuem com o labor rural junto aos esposos ou companheiros, mas, na maioria dos lares executam os serviços domésticos sozinhas ou auxiliadas pelas filhas ou noras, de forma que quando a camponesa Débora, no 3º Encontro do projeto, ao abrir a porta da cozinha, ficou espantada e chamou outras mulheres para olharem para dentro da cozinha onde estava acontecendo o evento, apontando a cena que deveria ser corriqueira, mas, para ela era uma grande surpresa: seu esposo lavando louças – o espanto consistia, segundo Débora, no fato de que em 8 (oito) anos de casada, ele nunca havia lavado “um copo sequer” ou feito qualquer outro serviço doméstico.

Somente um projeto nascido do desejo dos grupos de base, comprometido e oportunizado por uma universidade-povo permitira tal

avanço. É importante que esses avanços continuem, e é necessário que a universidade continue discutindo e propondo outras atividades de extensão que permita a construção da igualdade de gênero e na avaliação das camponesas. Isso deve ocorrer quando elas conseguirem dividir os trabalhos domésticos, mas também quando conseguirem dominar as tecnologias sociais, acessar créditos e planejar a produção. Para Roberto Lyra Filho (1982, p. 8):

A realidade de hoje mostra que a universidade não construiu qualquer utopia. A ciência que ela ajudou a construir e disseminar serviu para construir um sistema perverso, desigual, violento. Para criar uma sociedade onde alguns têm todos os benefícios do saber e da ciência enquanto a grande maioria mantém-se à margem de todos os benefícios. (...) De tanto ensinarmos nossas teorias, esquecemos de aprender e reaprender a sermos universidade.

O curso de Especialização Direitos Sociais do Campo mostrou o campo do aprender, aponta para uma universidade comprometida com o fazer transformador, demonstrando que somente quando a ciência e a técnica estiverem a serviço do povo será possível falarmos em construção de ciências engajadas e transformadoras.

OFICINAS OU ENCONTROS? A DELÍCIA DE SE ENCONTRAR

Oficina implica em fazer técnico, implica em prática, então, de forma coletiva, decidiu-se por encontros, pois, queria mais do que aprender fazer, queria-se fazer coletivamente e afetivamente. Só se encontra quem gosta, quem quer se ver e ser visto, é nos encontros que há os abraços, as trocas de receitas, as conversas paralelas que vão lembrando dos filhos, das saudades, da casa, das receitas, das dores e amores.

Nessa afetividade pensada é que se optou por encontros de Educação Jurídica Popular, onde os conteúdos jurídicos eram interligados com a história das lutas do MPA, com as crianças interrompendo as

atividades, com as buzinas dos carros incomodando, com sorrisos, lágrimas e muita partilha.

Os encontros impregnados de conteúdos jurídicos interligavam-se com as lutas e necessidades das camponesas, trabalho de base primordial para a libertação das camponesas e o avanço na luta de classes.

Metodologia e conteúdos

O projeto foi elaborado para atender a necessidade apresentada pelo MPA de Tarilândia, de forma que a única abordagem que iria contribuir para o desenvolvimento do projeto era o materialismo histórico-dialético que, segundo Marilsa Miranda de Souza (2014, p. 26):

O método materialismo histórico-dialético, entendido como um instrumento de captação dos fatos sociais, da realidade enquanto práxis e de interpretação que possibilite a intervenção transformadora da realidade e de novas sínteses no plano de conhecimento e no plano da realidade histórica.

Implicou em inserir nessa realidade, dela fazer parte e a partir da profunda compreensão da mesma, atuar para transformar, sendo um fazer teórico e prático centrado no respeito a essa realidade, mas comprometido em transformá-la, de forma que as metodologias participativas permitiram o diálogo entre quem ensinava e quem aprendia, e o empoderamento acontecia de forma horizontal.

Trata-se de empoderamento das camponesas na dimensão de dar poder as mulheres, torná-las capazes de tomar decisões e tomando decisões possam descobrir-se quanto sujeitas dos mais diversos processos, segundo a feminista Julieta Kirkwood (1986, s/p):

O poder não é, o poder se exerce. E se exerce em atos, em linguagem. Não é uma essência. Ninguém pode tomar o poder e guardá-lo em uma caixa forte. Conservar o poder

não é mantê-lo escondido, nem preservá-lo de elementos estranhos, é exercê-lo continuamente, é transformá-lo em atos repetidos ou simultâneos de fazer, e de fazer com que outros façam ou pensem. Tomar-se o poder é tomar-se a ideia e o ato.

O poder que propusemos com a execução do projeto é o poder que se constrói no coletivo, empoderando as camponesas para as lutas cotidianas e ampliando esse poder para lutas maiores, entre elas, a de participação efetiva dentro da organicidade do MPA e para além, principalmente, no enfrentamento contra o Estado.

Foram realizados 6 encontros com as camponesas do MPA de Tarilândia com conteúdos jurídicos e políticos que foram definidos pela Coordenação Municipal do MPA, sendo:

- Direito Civil: nome, prenome, registro civil, regime matrimonial, guarda e pensão alimentícia, história do MPA;
- Direito Previdenciário: Segurada Especial, conceito de camponesa e de classe social; - Direito Agrário: posse, propriedade, domínio, documentos da terra, produção e soberania alimentar;
- Lei Maria da Penha: violência contra as mulheres, importância da participação das mulheres nas instâncias organizativas do MPA;
- Direito Constitucional: políticas públicas para as mulheres, acesso à crédito, acesso à saúde e educação, construção da pauta de reivindicações das camponesas para o Estado referente as políticas públicas;
- Plenária Geral: história das mulheres no Brasil – visibilidade e construção de seus direitos, as mulheres dentro do MPA.

Os conteúdos jurídicos iam dialogando com a realidade das camponesas e com a necessidade do MPA de Tarilândia, permitindo a compreensão de que a teoria está entrelaçada com o que se vive e o que se

sonha. Tratou-se de pesquisa participante engajada e voltada para a necessidade apontada por um grupo, no caso o MPA.

A pesquisa participante, convertida em encontros, deslocou os conhecimentos teóricos aprendidos nas universidades para o campo da realidade das camponesas, adequando linguagem, tempo e espaço, permitiu também apontar contribuições significativas para as pessoas que estão no campo acadêmico, apontando os caminhos que as ciências devem tomar: o servir ao povo. Segundo Borda *apud* Brandão (1981, p. 61):

A potencialidade da pesquisa participante está precisamente seu deslocamento proposital das universidades para o campo concreto da realidade. Este tipo de pesquisa modifica basicamente a estrutura acadêmica clássica na medida em que reduz as diferenças entre objeto e sujeito de estudo. Ela induz os eruditos a descerem das torres de marfim e a se sujeitarem ao juízo das comunidades em que vivem e trabalham, em vez de fazerem avaliações de doutores e catedráticos.

Os encontros carregados de pertença pelas participações significativas de cada camponesa trouxeram para cada conteúdo formal do Direito a realidade vivenciada e os direitos negados, assim, como trouxeram novos olhares, posturas e construções, permitindo a partilha coletiva de sonhos de mudanças que foram percebidas pelas camponesas, que enfatizaram a necessidade de participarem efetivamente dos mais diversos espaços sociais e atuarem com mais ênfase dentro das estruturas do MPA e para além do movimento. Conforme Freire (2000, p. 26):

A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se lutam.

Empoderar as camponesas do MPA de Tarilândia de conhecimentos jurídicos é somente o começo de uma construção que deve ultrapassar os encontros do projeto e deve ser assumido pela coordenação, criando outros espaços para que esse empoderamento avance e traga mudanças significativas. Implica em compromisso em aprofundar os debates sobre as relações patriarcais existentes e a importância da construção da autonomia e autoafirmação para as camponesas e segundo Ana Alice Costa, em seu texto “Gênero, Poder e Empoderamento”⁴,

O empoderamento das mulheres representa um desafio às relações patriarcais, em especial dentro da família, ao poder dominante do homem e a manutenção dos seus privilégios de gênero. Significa uma mudança na dominação tradicional dos homens sobre as mulheres, garantindo-lhes a autonomia no que se refere ao controle dos seus corpos, da sua sexualidade, do seu direito de ir e vir, bem como um rechaço ao abuso físico e a violação sem castigo, o abandono e as decisões unilaterais masculinas que afetam a toda a família.

Assim, o projeto que empodera contribui para a libertação, mas precisa ir além, segundo a camponesa Joana Lemos, de 62 anos, participante de todos os encontros do projeto A Revolta das Amélias: “Os encontros fizeram as mulheres descobrirem seus direitos, agora, precisamos largar o fogão e o tanque para conquistarmos muito mais”.

Construções de saberes

Dialogar com as camponesas sobre o Direito implicou em reconhecimento das limitações das normas sistematizadas e a precariedade dos serviços públicos. Nos encontros, além de irem se empoderando

4 Disponível na internet: www.scrib.com/Empoderamento%20-%20Ana%20Alice.pdf (Acesso em: 20 nov. 2017).

dos conhecimentos jurídicos, as camponesas trocavam experiências, receitas, construíam alternativas e calendários de lutas e resistências.

A camponesa Ilmara Aparecida, ao avaliar o projeto, destacou que

“os direitos aprendidos nos encontros foram importantes para superar a insegurança, se antes ela questionava com dúvidas o que era direito seu ou não, agora, ela sabia seus direitos e ninguém a seguraria...”

Essa frase forte e pontual mostra o aspecto libertador do direito que surge da rua. Ou, no nosso caso, do campo.

Partir da práxis das camponesas permitiu a construção de conteúdos significativos e comprometidos com a realidade. A compreensão de que o direito é um vir-a-ser em construção, como bem ensinou Roberto Lyra Filho (1982, p. 86):

Direito é processo, dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e inacabada; é aquele vir-a-ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que define nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as novas conquistas.

A construção dos novos direitos para essas camponesas implica no reconhecimento que o direito não é algo fixo e imutável, para isso o encontro sobre a história das mulheres no Brasil a partir do texto da autora Nancy Cardoso Pereira, “Mulheres Camponesas – Olhar Histórico”⁵, permitiu às camponesas verem que as mulheres sempre estiveram presentes na luta pela terra e na resistência para ficar na terra,

5 Disponível na internet: <http://www.claudiocarvalhaes.com/uncategorized-p-t-br/mulherescamponesas-olhar-historico-nancy-cardoso-pereira/> (Acesso em: 20 nov. 2017).

ao resgatar a história de algumas mulheres: Ingaí, Dandara, Teresa de Benguela, Zeferina, Jacobina Mentez Maurer, Anita Garibaldi, Maria Bonita, Maria Elizabete, Margarida Alves, Pagu, entre outras anônimas e reconhecidas mulheres, permitiu que as camponesas do MPA de Tarilândia compreendessem a dialética histórica que percorre a trajetória feminina, onde o único elemento imutável foi e é a luta por melhores condições de vida.

Enquanto as camponesas, nos encontros, iam se empoderando dos conhecimentos jurídicos e construindo outros olhares sobre o direito, os camponeses que contribuíam com a manutenção da alimentação para os encontros também iam modificando suas posturas sobre as tarefas domésticas, o camponês José Carlos ao avaliar sua participação na cozinha durante o encontro, enfatizou como é árduo o trabalho doméstico e a importância de que os homens passassem ajudar suas companheiras em casa. O camponês Reginaldo confessou que nunca havia cozinhado em casa, ao falar com sua esposa que havia cozinhado macarrão no encontro do MPA, a mesma havia lhe entregado o fogão, passando ele, de vez em quando, a contribuir no preparo das refeições das famílias e estava gostando da experiência.

Pequenas mudanças de comportamentos, oportunizadas pela Extensão Universitária, demonstra o quanto as universidades devem voltar o olhar para as dores e alegrias do povo e criar mais projetos de intervenção comprometidos em transformar profundamente essa realidade.

Perspectivas e desafios

Diante da luta por conquistas de direitos e principalmente pela justa divisão do trabalho no campo vê-se o apontamento do caminho: o fazer coletivo para as transformações e engajamentos pessoais. A transformação das relações sociais e para a efetiva participação das mulheres em todas as instâncias, dentro e fora do MPA, precisa caminhar para a plena igualdade de gênero e isso implica na construção de uma nova sociedade, segundo Rosa Luxemburgo (1990, p.103):

Numa palavra, é impossível transformar as relações fundamentais da sociedade capitalista, que são as da dominação de uma coisa por outra, com as reformas legais que respeitarão o seu fundamento burguês; essas relações não são produto de uma legislação burguesa, não se encontram traduzidas em leis.

Portanto, a luta das camponesas deve ser pelo rompimento total com o capitalismo, pois, este mercantiliza as relações: se por um lado faz leis que protegem as mulheres, por outro, nega esses direitos às mulheres sem poder aquisitivo, basta ver a falta de aplicabilidade da Lei Maria da Penha.

A libertação das mulheres será sempre uma luta coletiva não somente por construção de novas relações sociais, mas, também, pelo rompimento com as amarras da exploração e expropriação dos excluídos e nessa luta a devolução do protagonismo para as camponesas, camponeses, proletárias e proletários é o único caminho viável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As camponesas do MPA de Tarilândia, ao afirmarem que Amélia é a mulher que luta e que elas são “Amélias”, mostram bem a dimensão do projeto que foi realizado e de como os encontros de Educação Jurídica Popular contribuíram efetivamente para o empoderamento dessas camponesas, permitindo que estas pudessem participar mais ativamente dentro da organização social e nos demais espaços sociais.

O projeto desenvolvido apontou o caminho, mas é necessário continuar intervindo, fazendo com que a extensão universitária, de forma dialógica e contínua, contribua para que as conquistas iniciadas com o projeto Revolta das Amélias seja ampliado.

Os encontros mostraram claramente que a troca de saberes, experiências e conhecimentos teóricos permitem o empoderamento e que é necessário que esses encontros sejam práticas constantes dentro do MPA de Tarilândia, possibilitando que as camponesas tenham a auto-

nomia necessária para melhorar as suas relações internas e externas na família, no movimento, na sociedade e perante o Estado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ataulfo, LAGO, Mário. **Ai que saudades da Amélia**. Disco: 90 anos. 2003.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1949. BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015. BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 42-62.

CAMPOS, Christiane. As relações de gênero e o MST. In: **SETOR NACIONAL DE GÊNERO – MST. Construindo novas relações de gênero: desafiando relações de poder**. São Paulo: Anca, 2003, p. 7-31.

COSTA, Albertina de Oliveira, BRUSCHINI, Cristina (Orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

COSTA, Alexandre Bernardino, SOUSA JÚNIOR, José Geraldo (Orgs.). **O Direito Achado na Rua: uma ideia em movimento**. Brasília: CEAD/UnB, 2009.

COSTA, Ana Alice. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres**. Disponibilizado no site: www.scrib.com/Empoderamento%20-%20Ana%20Alice.pdf. Acesso em: 1 jan. 2015. ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia**. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio. **A resistência dos pequenos gigantes: a luta e a organização dos pequenos agricultores**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GEBARA, Ivone. **Gênero e sexualidade: uma questão política**. São Paulo: CEPIS, 2005.

KIRKWOOD, Julieta. **Ser política en Chile: las feministas y los partidos políticos**. Santiago: Flacso, Março, 1986.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito**. 12^a ed., Brasília: Brasiliense, 1982.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma social ou revolução**. São Paulo: Global editora, 1990.

MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni. Orientações básicas para a pesquisa. In: MOTA, Ana Elizabete et al. **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 383-398.

MARX, Karl. **A revolução antes da Revolução – Os 18 Brumários de Luis Bonaparte**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MOURA, Margarida Maria. **Camponeses**. 2^a ed, São Paulo: Ética, 1988.

MOVIMENTO DOS PEQUENOS AGRICULTORES. O Camponato e a Agricultura Camponesa no Brasil. **Cadernos de Estudo I**. Brasília: MPA, 2013.

_____. O Camponato e a Agricultura Camponesa no Brasil. **Cadernos de Estudo II**. Brasília: MPA, 2013.

_____. O Camponato e a Agricultura Camponesa no Brasil. **Cadernos de Estudo III**. Brasília: MPA, 2013.

MELLO, Marco. **Pesquisa participante e educação popular: da intenção ao gesto**. Porto Alegre: IPPOA, 2005.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Trad. AVANCINI, Marta. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

PELOSO, Ranulfo (org.). **Trabalho de base**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PEREIRA, Nancy Cardoso. **Mulheres Camponesas – olhar histórico**. Disponibilizado em: <http://www.claudiocarvalhaes.com/uncategorized-pt-br/mulheres-camponesas-olhar-historiconancy-cardoso-pereira/>. Acesso em: 21 dez. 2012.

SETOR NACIONAL DE GÊNERO – MST. **Construindo novas relações de gênero: desafiando relações de poder**. São Paulo: Anca, 2003.

SILVA, Valter Israel da. **Classe camponesa: modo de ser, de viver e produzir**. Porto Alegre: Padre Josimo, 2014.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Raízes históricas do campesinato brasileiro. **Cad. Dif. Tecnol.**, Brasília, 2(1):13-78, jan./abr. 1985.

DA RESISTÊNCIA À FORÇA: DIREITOS FUNDAMENTAIS NO CONFLITO ENTRE A MARINHA DO BRASIL E O QUILOMBO DO RIO DOS MACACOS

Carlos Eduardo Lemos Chaves¹

O presente artigo visa a analisar o conflito territorial entre a Marinha do Brasil e o Quilombo Rio dos Macacos a partir dos processos judiciais e administrativo que envolve a titulação das suas terras e das negociações instauradas a partir da resistência dos quilombolas. A hipótese que se pretende confirmar é a da prevalência dos direitos territoriais constitucionais, com a sua categorização enquanto direitos fundamentais, face ao discurso de supremacia de um interesse maior de segurança nacional em áreas ditas militarmente estratégicas para o país.

A observação participante é inerente à metodologia utilizada dada a assessoria técnica jurídica e política prestada pela Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais – AATR ao Quilombo Rio dos Macacos. O processo político/jurídico é analisado a partir de referenciais da Teoria Crítica do Direito, Sociologia, Antropologia, História e da doutrina constitucional acerca de uma Teoria dos Direitos Fundamentais. O artigo traça um histórico da comunidade e analisa como o processo político se sobrepõe às ações judiciais, garantindo à comunidade sua permanência no território, apesar de sentenças favoráveis à expropriação das suas terras, decidindo pela legitimidade dessa permanência na interpretação do ordenamento jurídico do país.

1 Coordenador Geral da Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais no Estado da Bahia – AATR. Especialista em Direito Processual Civil e Trabalhista pela Fundação Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Especialista em Direitos Sociais do Campo pela Residência Agrária da Universidade Federal de Goiás – UFG.

HISTÓRICO DO QUILOMBO RIO DOS MACACOS

O Quilombo Rio dos Macacos é uma comunidade negra rural, composta por cerca de setenta famílias, encravada hoje numa área de transição rural-urbana na divisa dos municípios de Salvador e Simões Filho. Fontes históricas regionais, levantadas nos estudos do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação – RTID do INCRA, registram engenhos na região desde o século XVI, guardando importantes marcos históricos que remetem à origem de seus antepassados (Processo nº 54160.003162/2011-57).

O território tradicional hoje reivindicado pela comunidade quilombola consiste numa área de 301 hectares antes ocupada por três fazendas: Aratu, Meireles e Macacos. A Aratu e a Meireles foram parcialmente desapropriadas pela União e incorporadas ao patrimônio da Marinha. Já a Macacos, onde havia uma usina de açúcar até o início do século XX, pertencia a Coriolano Bahia, que provavelmente como pagamento de dívidas de impostos doou a propriedade à Prefeitura de Salvador no ano de 1916.

Segundo relato dos mais antigos moradores do quilombo, seus pais já trabalhavam nas fazendas e, assim, suas famílias lá continuaram mantendo pacificamente a posse de suas casas e roçados, cultivando espécies frutíferas e criando animais, além de comercializarem produtos excedentes em feiras livres para a sua subsistência.

É importante salientar que a área da Vila Naval e da barragem não coincide com a da Base Naval de Aratu e nem é contínua com esta, apesar da Marinha acusar os quilombolas de “invasores” da Base Naval. Quando foi construída a barragem em meados da década de 1950, as famílias dos atuais moradores do quilombo já habitavam as terras apossadas e herdadas do período escravista vivido por seus antepassados nas antigas fazendas.

Maria de Souza Oliveira, aos 86 anos, uma das moradoras mais idosas do quilombo, nascida e criada na Fazenda Macacos, traz referências da infância e juventude atreladas à figura de Coriolano Bahia, a quem se refere como seu pai adotivo, desde seu pai verdadeiro que trabalhava para Coriolano “de escravo” faleceu, e o proprietário passou a tomar conta de sua família (Processo nº 54160.003162/2011-57).

Com a chegada da Marinha, Dona Maria conta que, assim como outros, prestou vários serviços aos oficiais, trabalhando como parteira, lavadeira e cozinheira, jamais tendo sua Carteira de Trabalho assinada ou recolhimentos previdenciários. É com mágoa que conta que fez o parto da primeira criança filha de militar nascida na vila, demonstrando que em décadas de convivência, houve não só um reconhecimento da Marinha quanto à presença dos quilombolas, mas uma verdadeira troca de bens e serviços.

Os depoimentos narram a expulsão de inúmeras famílias, sob a falsa promessa de indenização, enquanto as restantes foram toleradas, porém gradativamente perdendo seus espaços físicos, simbólicos, culturais e religiosos. Não só casas e roças, mas também áreas de uso comum, de extrativismo e de cultos religiosos foram subtraídas, com a derrubada de vários terreiros de candomblé e restrição a festas religiosas e práticas culturais. Além disso, atividades pesqueiras, agrícolas e extrativistas e até mesmo a coleta de frutas foram impedidas pelos militares (Processo nº 54160.003162/2011-57).

O impedimento de livre entrada e saída do território resultou em grave violação ao direito à educação, negada a liberdade para frequentar escola, sendo hoje a população adulta do quilombo, em sua maioria, analfabeta. São casos de agressão, ameaças e humilhações, com impedimento da entrada dos serviços de saúde, energia elétrica, água e saneamento, agravados pela demolição e impedimento de novas construções e reforma de moradias, que expõe os moradores às intempéries do tempo e a animais peçonhentos.

As violações de direitos fundamentais revelam a prática de racismo pela Marinha, compreendido como um comportamento “resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc” ou como “um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores” (GOMES, 2005, p. 52).

Aqui a prática do racismo ultrapassa a manifestação individualizada ou entre grupos e assume forma institucional, a partir de

práticas discriminatórias fomentadas pelo Estado, em um mecanismo estrutural de exclusão social de grupos racialmente subalternizados (GOMES, 2005), para a apropriação da produção de riquezas pelos segmentos raciais privilegiados na sociedade. Ao mesmo tempo, ajuda a manter a fragmentação da distribuição destes resultados no seu interior (WERNECK, s/d).

A forma de expropriação do território quilombola dialoga com o conceito de racismo ambiental, que revela como injustiças sociais e ambientais recaem sobre etnias vulnerabilizadas (HERCULANO; PACHECO, 2006). Trazendo, assim, a marca da herança colonial brasileira, que se perpetua, tendo no racismo, ideologia-chave, organizadora, do colonialismo, sem a qual este último não poderia sustentar sua existência (CONCEIÇÃO, 2006).

Tal contexto se explica, ainda, pela categoria do colonialismo interno, da forma como as classes dominantes nos Estados colonizados refazem e conservam as relações coloniais com as minorias e as etnias colonizadas no interior de suas fronteiras, impondo suas condições aos povos e minorias obrigados a fazer parte do estado colonizador e, em seguida, assimilados pelos estados independentes (GONZÁLEZ CASANOVA, 2007).

A Marinha reitera a desigualdade dos quilombolas face uma classe dominante econômica e etnicamente, que controla a administração jurídico-política do Estado e os mais altos cargos políticos e militares. Simultaneamente, regulamenta direitos econômicos, políticos, sociais e culturais, arraigada na crença de que os internamente colonizados pertencem a uma raça distinta e inferior à que domina e hegemoniza racialmente o poder central.

Tais relações de poder não estão dissociadas do processo histórico descrito por Marx como acumulação primitiva do capital, para a qual foi fundamental o tráfico do povo negro da África para servir como mão-de-obra escrava nas *plantations* do novo continente. O processo de expropriação do povo do campo de sua base fundiária para permitir o avanço do capital, que no Brasil contou com apoio do poder legislativo para transformar a terra em mercadoria a partir da Lei de

Terras de 1850, experimenta hoje novo ciclo de expansão sobre os territórios tradicionais, identificado por Marx como última grande fase do processo primitivo de acumulação na Europa.

A conduta da Marinha integra a atual conjuntura nacional, em que a atuação estatal se volta para a consolidação de um modelo econômico excludente e que privilegia o desenvolvimento dissociado da proteção ao meio ambiente e dos direitos territoriais dos povos do campo. De forma a permitir a liberação de ainda mais “proletários livres como os pássaros” que sustentam com a venda da sua força de trabalho o sistema capitalista, como diz o referido processo.

Marcos legislativos surgiram da organização popular, com a chamada redemocratização do Estado brasileiro, na tentativa de barrar o avanço do capital sobre as terras e territórios dos povos do campo. Contudo, há uma constante tensão provocada pelo uso da violência e o atrelamento do Estado ao poder econômico. O que faz com que a própria legislação venha a ser usada na criminalização da pobreza e da resistência ou insurreição da massa de despojados que o próprio sistema capitalista cria (MARX, 1996).

O PROCESSO JURÍDICO

Refletindo o quadro descrito acima, a Marinha se vale do arcabouço legislativo para expropriar definitivamente o território quilombola, encontrando guarida no judiciário para consolidar o cunho autoritário e racista da sua conduta. Assim a União, representando processualmente a Marinha, ingressa em 04/11/09, com a ação reivindicatória nº 0016296-14.2009.4.01.3300 contra 33 integrantes da comunidade, desconsiderando os efeitos do atendimento ao seu pedido sobre as 70 famílias que vivem no território tradicional quilombola.

Reivindica as áreas obtidas já com a presença dos quilombolas, com base nos títulos de propriedade que detém, acusando os réus de promoverem invasões no local, realizar desmatamentos e utilizar recursos hídricos de forma irregular. Valendo-se da ausência de título por parte dos réus, para negar a posse anterior exercida pela comu-

nidade e criminalizar os quilombolas. Alega tratar-se de área de segurança nacional, que virá ser utilizada para “novas instalações do Grupamento de Fuzileiros Navais de Salvador, uma unidade hospitalar, um Hotel de Trânsito e novos Próprios Nacionais Residenciais para os militares dos meios navais atuais e em aquisição” (Processo nº 0016296- 14.2009.4.01.3300, p. 13).

Com a citação dos réus para contestar, começa o processo de mobilização da comunidade, que faz com que a Defensoria Pública da União – DPU assuma a defesa processual dos réus. Alegou, em contestação datada de 11/11/10, uma série de direitos, inclusive quanto à função social da propriedade e da posse, apelando ao princípio da proporcionalidade para sopesar os títulos apresentados ante do direito à moradia, inerente aos direitos fundamentais da pessoa humana (Processo nº 0016296-14.2009.4.01.3300).

Contudo, com base apenas nos títulos de propriedade e nas alegações de proteção ambiental e interesses militares, sem sequer confrontar a argumentação contraposta pela DPU, o juiz defere, em 17/11/10, a tutela antecipada para determinar a desocupação das áreas pelos quilombolas no prazo de 120 dias, sob pena de sua retirada compulsória, sem dispor uma linha sequer sobre o destino dos réus após a desocupação. A decisão eleva ao grau máximo as prerrogativas do proprietário, embora disfarçado pela aparência formal de cumprimento da lei, encerrando o beneplácito do representante do judiciário à opressão de cunho racista praticada pela Marinha.

Em depoimentos prestados à DPU, os réus já afirmavam que a área é de quilombo, vez que “são descendentes de escravos que residiam no local” (Processo nº 0016296-14.2009.4.01.3300, p. 337). Contudo, para além de negligenciar este fato, a DPU deixa de recorrer da decisão que antecipa a tutela, o que impede a suspensão da ordem de expulsão dos quilombolas ou mesmo a reversão da decisão liminar pelo tribunal competente.

Os quilombolas têm que se organizar rapidamente, levando o juiz a deferir, em 13/04/11, pedido da União suspendendo a reintegração na posse, com base na negociação apoiada pela DPU, cujo objetivo se-

ria a remoção voluntária dos quilombolas para o município de Laje, Bahia, mediante adesão ao Programa de Crédito Fundiário (Processo nº 0016296-14.2009.4.01.3300).

As articulações políticas da comunidade vão conseguindo sucessivos adiamentos do prazo para o despejo e a Associação dos Remanescentes de Quilombo Rio dos Macacos angaria apoio no Estado e na sociedade civil organizada²⁶⁶, resultando na intervenção judicial do Ministério Público Federal – MPF, a expedição da Certidão de Autodefinição quilombola pela Fundação Cultural Palmares – FCP e a abertura pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA do processo administrativo de titulação suas terras.

O campo jurídico, enquanto espaço de disputa quanto ao monopólio do dizer o direito e exercer o poder simbólico, cumpre a “função política de instrumento de imposição ou de legitimação da dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam (...)” (BOURDIEU, 1998, p. 11).

É o que acontece com a decisão judicial, revelando, sob o verniz da “autonomia absoluta da forma jurídica em relação ao mundo social” medida pelo seu formalismo, e do instrumentalismo “que concebe o direito como um *reflexo* ou um *utensílio* ao serviço dos dominantes”, um campo de disputa ideológica (BOURDIEU, 1989, p. 209). Entendendo aqui a ideologia enquanto modelo de pensamento de uma classe dominante, que representa para si mesma o significado das instituições (relações sociais de divisão do trabalho, formas de propriedade) que legitimam por meio das instituições sociais e políticas, escondendo o significado real das relações classe para justificar a reprodução da exploração e dominação ao longo da história (CHAUÍ, 1980).

2 Movimento de Pescadores e Pescadoras – MPP, o Conselho Pastoral dos Pescadores – CPP, a Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais no Estado da Bahia – AATR – e o Conselho de Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado da Bahia – CDCN –, e outros.

Tal disputa já aparece desde o esforço dos juristas na construção do campo jurídico como universo à parte das “pressões externas, no interior do qual se produz e exerce a autoridade jurídica, forma por excelência da violência simbólica legítima cujo monopólio pertence ao Estado e que se pode combinar com o exercício da força física” (BOURDIEU, 1989, p. 211).

Considerada em relação à postura do juiz, a atuação da DPU – que desconsidera os réus como quilombolas, não recorre da decisão e apoia negociações para sua remoção – revela determinado nível de cumplicidade ideológica entre os manipuladores do saber jurídico. Refletindo sobre tal cumplicidade, Bourdieu remete ao acesso ao ensino jurídico como forma de “seleção” classista dos operadores do direito, que não por coincidência situam-se invariavelmente dentro de uma classe dominante, cujo “liame entre o pertencimento às faculdades de Direito e a orientação política para a direita, verificado empiricamente, nada tem de accidental” (BOURDIEU, 1989, p. 245).

Assim, embora “detentores de espécies diferentes de capital jurídico, que investem interesses e visões do mundo muito diferentes no seu trabalho específico de interpretação”, a atuação dos órgãos de justiça inseridos no conflito “não exclui complementaridade das funções e serve, de *facto*, de base a uma forma subtil de *divisão do trabalho de dominação simbólica* na qual os adversários, objetivamente *cúmplices*, se servem uns dos outros” (*Idem*, p. 219).

É neste ponto que se diferencia o trabalho de assessoria jurídica popular realizado pela AATR, associando as dimensões política e jurídica sem se limitar ao acompanhamento de ações judiciais. Mas com um amplo trabalho de colaboração no processo político dos movimentos e comunidades, sem tomar para si a voz destes sujeitos em defesa de suas lutas, contribuindo para garantia e conquista de direitos e formando quadros do movimento a partir de uma multirrefencialidade teórica e prática (ROCHA, 2005).

A intervenção judicial de membros da comunidade, assessorados pela AATR, via embargos de terceiros, para garantir que os demais ameaçados de despejo tivessem chance de defesa nos processos, é logo

extinta pelo juiz sem o exame do mérito, juntamente com a ação civil pública proposta pelo MPF, para que Marinha tolere os quilombolas no território até o fim do processo no INCRA. E, quando desafiado pela contraposição dos direitos territoriais quilombolas face o direito de propriedade, o juiz afirma que a certidão da FCP é “mera informação em que suposta comunidade se autodefine como remanescente de quilombola”³⁶⁷, tratando-se “de mera declaração unilateral da parte interessada” (Processo nº 0016296-14.2009.4.01.3300, p. 624).

E assevera que o não cumprimento da decisão “parece inadmissível em Estado que se proclama democrático, conforme consagrado no preâmbulo da Constituição Federal”, que “assegura dentre outros direitos subjetivos o de propriedade (artigo 5º, inciso XXII) a qual, aqui comprovada e reivindicada, merece proteção estatal e, por isso, impôs a retirada de quem possui o bem sem título justo” (*Idem*). Sua aparente neutralidade dá lugar a uma intencionalidade que alia a competência do discurso – que corrompe a ciência jurídica de modo a que sirva como instrumento de dominação – à conveniência do discurso – que escolhe dentro do sistema jurídico a norma mais favorável aos setores privilegiados da sociedade, no interesse “de impô-la aos demais, com todos os recursos de que dispõem” (LYRA FILHO, 1982, p. 17).

O juiz desfaz do direito constitucional territorial dos quilombolas, prevalecendo sua autoridade como “forma de controle social, ligado à organização do poder classístico, que tanto pode exprimir-se através das leis, como desprezá-las, rasgar constituições, derrubar titulares e órgãos do Estado legal, tomando diretamente as rédeas do poder” (LYRA FILHO, 1982, p. 19).

A defesa “democrática” do direito à propriedade revela a hipocrisia ideológica que absorve o discurso libertário, tão somente para negá-lo, interpretando a norma no que ela tem de mais espoliativo e repressor (LYRA FILHO, 1982). Assim, obrigado a posicionar-se entre a propriedade da Marinha e os direitos territoriais quilombolas, con-

3 Grifado no original.

quistados com o histórico enfrentamento ao racismo e à exclusão dos negros da estrutura fundiária no país, a postura do juiz revela como a ideologia se reduz ou a uma concepção distorcida da história ou a uma abstração completa dela (CHAUÍ, 1980).

A SOBREPOSIÇÃO DO PROCESSO POLÍTICO AO JUDICIAL

A mobilização política da comunidade coloca a própria AGU para requerer diversas vezes a prorrogação do prazo de execução da liminar, apostando numa possível composição entre os diversos órgãos e secretarias de estado, num processo de negociação capitaneado pela Secretaria Geral da Presidência da República – SGP, fato que registra o crescimento da força política da comunidade através da sua resistência e apoios na sociedade civil.

Bourdieu analisa que o “campo jurídico reduz aqueles que, ao aceitarem entrar nele, renunciam tacitamente a gerir eles próprios o seu conflito (...), ao estado de clientes dos profissionais”, assumindo no judiciário o mero papel de “justiciáveis” (BOURDIEU, 1989, p. 233). Entretanto, a experiência do Quilombo Rio dos Macacos se aproxima mais da descrição de Peter Houtzager, quando cita Boaventura de Sousa Santos, para destacar a habilidade dos movimentos sociais em integrar a atuação jurídica a uma ampla mobilização política, buscando maiores possibilidades de êxito, a partir de uma utilização contra hegemônica da lei e dos direitos (HOUTZAGER, 2005).

Diferente de Bourdieu, que prega a autonomia entre os diversos campos – jurídico e político inclusive –, Houtzager atenta para o fato de que, para além dos operadores usuais, muitos outros atores interferem e influenciam o campo jurídico através da sua atuação política, com destaque para a aliança entre movimentos sociais e advocacia popular .

Enquanto os quilombolas realizam atos políticos, ocupam órgãos públicos e exigem das autoridades o cumprimento da legislação quilombola, recorrem ao conhecimento especializado da assessoria para influenciar as interpretações dominantes do direito de propriedade e

garantir legalmente formas legítimas de desobediência civil. Usando da cobertura dos meios de comunicação para ganhar a opinião pública e ampliar sua influência política, denunciando a criminalização dos movimentos e assessorias.

Tais estratégias, contudo, não impedem que, em 31/05/12, quando um quilombola é violentamente impedido pelos militares de restaurar as paredes de sua casa, que haviam desabado em decorrência das chuvas, o juiz determine, “a imediata paralisação de qualquer que seja a construção, reforma, modificação” das casas, “sem prejuízo da demolição daquelas realizadas” (Processo nº 0016296-14.2009.4.01.3300, p. 725). Essa decisão acaba por balizar o processo político subsequente, mais até do que a sentença proferida em 03/08/12, que reconhece os títulos de domínio e argumentos apresentados pela Marinha a título de danos ambientais, afirmando tratar-se de área destinada à implementação das diretrizes de estratégia nacional de defesa (*Idem*).

E, quanto à identidade quilombola, trazida aos autos nos pedidos de assistência da sua associação, do INCRA e da FCP, afirma que “tais alegações não servem para infirmar o consagrado direito de propriedade”, “porque não comprovado existir tal situação jurídica a impregnar a posse dos réus, mas por mesmo se revelar artificiosa e decorrente de movimento ruidoso que somente após largo tempo de curso da ação se afirmou existir” (*Idem*, p. 775).

O termo quilombo, contido na norma do art. 68 do ADCT da Constituição Federal evidencia uma “categoria em disputa”, no plano analítico, envolvendo antropólogos e historiadores, mas também nos planos político e normativo, travada na imprensa, no parlamento e nas decisões judiciais, que, consiste na busca do significado seu contemporâneo (ARRUTI, 2008).

Nesta busca pela “ressemantização” da categoria constitucional inaugurada no art. 68 do ADCT, o documento publicado em 1994 pela Associação Brasileira de Antropologia – ABA é citado por Arruti como fundamental na construção deste conceito, estabelecendo que o termo quilombo não “se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica”. Mas corresponde a

“grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar” (*Idem*).

Compreendendo, portanto, como diversas as formas de “resistência” empreendidas por uma gama de comunidades com caracteres étnicos distintos da sociedade em geral, mas também entre si, Alfredo Wagner revela que a posse quilombola pode traduzir-se em situações de apropriação de recursos naturais, utilizados de diversas formas e com combinações diferenciadas de uso e propriedade, perpassadas por fatores étnicos, sucessórios, históricos e identitários peculiares e critérios político-organizativos e econômicos, consoante práticas e representações próprias (ALMEIDA, 1998).

Destarte, a caracterização pelo juiz da auto atribuição da identidade quilombola como “artificiosa” viola o critério previsto no art. 2º do Decreto nº 4.887/03, cujo § 1º determina que “a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade”. Assim, o argumento do juiz revela uma ideologia conservadora, que não se sustenta ante as normas constitucionais e infraconstitucionais que garantem o direito de propriedade e posse aos quilombolas.

Os recursos interpostos pela associação quilombola, INCRA e FCP e MPF são todos inadmitidos, com o objetivo de não permitir que as questões de fato e de direito no RTID venham à tona, determinando o juiz o desentranhamento do relatório do recurso da DPU, único por ele recebido. Mas amparada pelos estudos que lhe garante um território de 301 hectares, a comunidade agora exige a permanência no seu território tradicional, obrigando a Marinha a ceder a um processo político de negociação.

As propostas de composição apresentadas à comunidade consistem em meras progressões numéricas: a primeira prevê a construção de uma vila em uma área de 7,5 hectares, distante 1 quilômetro do território tradicional, já habitada por 10 famílias não quilombolas que respondem a uma ação de reintegração de posse; a segunda, reduzindo seu território a uma área de 21 hectares dentro do território reivindicada-

do; e a terceira sendo a mesma área de 21 hectares somada à primeira área de 7,5 hectares antes oferecida.

A articulação da comunidade com a 6ª Câmara de Coordenação e Revisão do MPF – que coordena a atuação dos procuradores junto aos povos indígenas e comunidades tradicionais – resultou na realização de uma série de audiências públicas na sede da Procuradoria da República da Bahia, presidida pela Dra. Deborah Duprat, Coordenadora da 6ª Câmara e Subprocuradora Geral da República, com a presença de representantes do quilombo, Marinha e diversos órgãos e secretarias estaduais e federais.

Na primeira audiência, em 23/10/13, a SGP reapresentou à comunidade a proposta de 28,5 hectares, novamente rejeitada, com o aval da Procuradoria da República, considerada uma “má proposta”, pois impossível a sobrevivência física e cultural em tal área, ressaltando a necessidade da extinção das ações para continuidade das negociações (Processo nº 54160.003162/2011-57).

Como o INCRA admite que há uma decisão de governo de não publicar o RTID, o MPF encaminha a Recomendação nº 015/2013/1º OF/CIV/LBN ao Presidente do INCRA, para que se adotem medidas efetivas com vistas à publicação do RTID no prazo de 20 dias (Processo nº 54160.003162/2011-57).

Com a estratégia da luta por condições dignas de moradia para dificultar sua remoção forçada, os quilombolas obrigam a AGU a peticionar e o juiz, em 06/12/13, defere a intervenção emergencial apenas nos imóveis que se encontram com risco de desabamento (Processo nº 0016296-14.2009.4.01.3300). Tal decisão incomoda de tal forma, que apenas um mês depois, em 06/01/14, os quilombolas Rose Meire dos Santos Silva e Edinei Messias dos Santos são espancados e levados presos para a Base Naval de Aratu por militares na entrada da Vila Naval⁴,

4 <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/02/1411074-em-video-militares-agridem-lider-quilombolaque-pediu-ajuda-a-dilma.shtml>. Acesso em: 30 ago. de 2014.

fazendo a violência denunciada por eles emergir para a sociedade com a grande difusão pela imprensa.

Em nova audiência pública, realizada em 11/03/2014, a SGP apresenta nova proposta, de 86 hectares dentro do território reivindicado. Alegando, assim, preservar também o interesse de segurança nacional, porque em caso de emergência a Base Naval precisaria ter autonomia em abastecimento de água e energia própria, além de necessitar da criação de área de treinamento para os militares (Processo nº 54160.003162/2011-57).

A proposta exclui toda a área coletiva agricultável e mananciais de água do território, inclusive a barragem no rio que dá nome ao quilombo. Além de mais de dois terços da área ofertada serem de mata atlântica em estágio de preservação, o que caracteriza a área como de preservação permanente, com proibição de corte raso – inservível, portanto, para agricultura tradicional.

A última audiência pública ocorreu em 06/05/14, apresentando os sete princípios que nortearam a elaboração da contraproposta da comunidade: integralidade do território; segurança alimentar e geração de renda; segurança hídrica; preservação de nascentes e rios; uso compartilhado da barragem; preservação de sítios sagrados e implantação de políticas públicas.

Os quilombolas apresentaram um mapa, com base nas informações do RTID, com as perdas territoriais da comunidade desde a chegada da Marinha, recordando que foi identificado um território histórico de cerca de 900 hectares, incluindo não só a barragem, mas a própria Vila Naval, embora a comunidade optasse por reivindicar 301 hectares, considerando situações já consumadas. O segundo mapa trouxe a contraproposta da comunidade, prevendo um território contínuo e cedendo mais 30 hectares à Marinha, propondo o uso compartilhado da barragem e criando verdadeira “zona de amortecimento” entre a Vila Naval e o quilombo, com a construção de vias de acesso independentes, que evitariam possíveis atritos entre as partes hoje em conflito.

A SGP reapresentou a proposta de 86 hectares, acrescida de 12 hectares pertencentes ao Estado da Bahia e com o adendo de 6 hecta-

res na região habitada pela família de Dona Maria de Souza Oliveira, criando um território descontínuo, sem a interligação entre as famílias, excluindo ainda as áreas agricultáveis e sem acesso à barragem e demais rios que cortam o território. Situação inviável diante do pronunciamento expresso do Supremo Tribunal Federal quando julgou a Reclamação nº 2833, que pôs fim ao conflito fundiário envolvendo a Terra Indígena Raposa-Serra do Sol.

Surgida a informação de que, por provocação direta da Marinha, o juiz, em 31/03/14, revogou a permissão de reforma das casas, Deborah Duprat suspende a audiência e questiona a posição da AGU quanto aos acordos não cumpridos quanto as condições de vida digna da comunidade, e afirma “que não irá consentir que a Comunidade tenha que decidir com base em ameaça de um juiz, que decida que as partes não podem entrar em acordo”.

Assim, o MPF e a DPU ingressam, em 22/05/14, com ação civil pública contra o INCRA, com pedido liminar para “que seja determinada a realização de todos os atos necessários à publicação” do RTID, que é deferido pela juíza da 1ª Vara Federal da Bahia. A AGU recorre e o Tribunal Regional Federal rejeita o argumento de que a fase de comunicação às entidades oficiais para a ponderação dos interesses públicos deveria ser antecipada para antes da publicação (Processo nº 0017512-34.2014.4.01.3300). A estratégia do comando da Marinha para impedir a reforma das casas tem efeito reverso, forçando a interrupção da negociação e causando a judicialização da publicação do RTID, que obrigou o reconhecimento oficial pelo Estado Brasileiro da existência da comunidade quilombola.

A SGP suscita no INCRA a existência de “um conflito entre interesses igualmente resguardados pela Constituição Federal e pela legislação brasileira, quais sejam: o direito dos remanescentes de quilombos às suas terras (art. 68 do ADCT da CF/88) e a Defesa Nacional (art. 21, III da CF/88)” (Processo nº 54160.003162/2011-57, p. 999). Dando a “brecha” a o INCRA para publicar no Diário Oficial da União, em 25/08/14, que o território identificado no RTID possui 301 hectares, mas pela “necessidade de conciliação de interesses de Estado” prevista

no art. 11 do Decreto nº 4.887/03 e no art. 16 da IN nº 57/09, “a área para fins de delimitação e regularização fundiária do território compreende duas glebas descontínuas totalizando 104,0806 ha” (*Idem*, p. 1070).

É necessária nova intervenção processual para que a juíza da 1ª Vara Federal determine, em 19/12/14, “a regular publicação do edital referente ao RTID da Comunidade Quilombola Rio dos Macacos nos exatos termos do memorial descritivo” (Processo nº 0017512-34.2014.4.01.3300, p. 560).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fragilidade das instituições democráticas se revela no processo político quando os interesses militares suplantam fundamentos do Estado Democrático de Direito, como a dignidade da pessoa humana (art. 1º, III da CF) e objetivos fundamentais de reduzir as desigualdades sociais sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou outras formas de discriminação (art. 3º da CF), ao permitir o exercício de verdadeiro terrorismo de estado, enquanto a Constituição afirma que a República Federativa do Brasil é regida no plano internacional por princípios de prevalência dos direitos humanos, autodeterminação dos povos, solução pacífica dos conflitos e repúdio ao terrorismo e ao racismo.

A disputa política/jurídica do Quilombo Rio dos Macacos desafia o princípio da igualdade de todos perante a lei e a garantia de inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e até à propriedade, dado o desrespeito aos direitos fundamentais previstos nos diversos incisos do art. 5º e no *caput* do artigo 6º da Constituição.

Cabe observar que o Supremo Tribunal Federal tem decidido pelo uso do princípio da proporcionalidade como parâmetro para a ponderação de princípios constitucionais, respeitando, na condição de corte guardião da Constituição, a premissa da totalidade na interpretação do texto constitucional e respeito aos direitos fundamentais, enquanto orientação à sua hermenêutica.

O constitucionalista alemão Robert Alexy concebe os princípios como “normas que ordenam que algo seja feito na maior medida pos-

sível” (ALEXY, 2008, p. 90). A colisão entre princípios será resolvida, portanto, por meio do sopesamento entre eles, levando em consideração que “os direitos fundamentais, independentemente de sua formulação mais ou menos precisa, tem natureza de princípios e são mandamentos de otimização” (*Idem*, p. 588).

A propriedade definitiva reconhecida às comunidades quilombolas sobre suas terras tradicionais pelo artigo 68 do ADCT da Constituição, encerra uma finalidade pública de máxima relevância, quer seja o seu uso, de acordo com os seus costumes e tradições, de forma a garantir sua reprodução física, social, econômica e cultural (SARMENTO, s/d).

O referido artigo tem, portanto, natureza de direito de direito fundamental, e, como tal, na forma do parágrafo 2º, do artigo 5º, da Constituição, se equipara aos direitos reconhecidos no catálogo do Título II, vez que pode ser diretamente deduzido do regime e dos princípios fundamentais previstos no seu Título I, pela sua intrínseca relação com os direitos à vida, liberdade e igualdade, tidos como elementares do princípio da dignidade da pessoa humana, expressos no art. 3º, III (SARLET, 2009).

Os direitos territoriais quilombolas vão além do direito à moradia (art. 6º da CF), mutável sem grandes perdas para o cidadão comum, mas que para os grupos étnicos diferenciados guarda um significado cultural no seu sentido mais amplo, relacionado à própria sobrevivência do grupo nas características que o diferenciam. São, por isso, objeto de proteção constitucional como direito fundamental à identidade e cultura pelos artigos 215 e 216, insculpido nos “*modos de criar, fazer e viver*” das comunidades tidas como guardiães do patrimônio cultural brasileiro, resguardando direitos de uma coletividade que vai além do próprio grupo étnico, para abranger toda gama de cidadãos da nação.

Obviamente, a propriedade privada da União não vem alcançar o mesmo *status* de direito fundamental dos direitos territoriais quilombolas, cuja existência se dá diretamente sob o pálio da dignidade humana. Embora merecedora da proteção necessária à esfera jurídica inviolável da Marinha, a propriedade privada é limitada pela própria Constituição, condicionado seu exercício ao cumprimento da sua função social.

O RTID demonstra que a Marinha vem violando o princípio da função social da propriedade, ultrapassando os limites do artigo 186 da Constituição, que protegem o núcleo essencial do direito de propriedade, para garantir um aproveitamento racional e adequado, inclusive dos recursos naturais disponíveis, observando as normas que regulam as relações de trabalho e uma exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores.

Assim, os usos pretéritos e futuros da propriedade apresentados pela Marinha vão em sentido oposto ao ensinamento de que a “garantia da proteção do núcleo essencial dos direitos fundamentais aponta para a parcela do conteúdo de um direito sem a qual ele perde a suma mínima eficácia, deixando, com isso, de ser reconhecível como um direito fundamental” (SARLET, 2009, p. 402), não podendo se cogitar de supremacia de tal uso da propriedade pela Marinha sobre a titulação do Quilombo Rio dos Macacos.

Superada a questão da suposta colisão entre princípios fundamentais relativos à propriedade, resta estabelecer a supremacia da política pública constitucional sobre os alegados imperativos da defesa nacional, fundamentada em equivocada exegese do princípio da proporcionalidade, de que a necessária ponderação de valores constitucionais em conflito se submeterá ao artigo 11 do Decreto nº 4.887/03, orientando a inviabilidade do território quilombola em prol da segurança nacional.

É necessário compreender que a norma que disciplina a competência da União para assegurar a defesa nacional (art. 21, III, da CF) também não integra o catálogo dos princípios, direitos e garantias fundamentais expressamente previstos nos títulos I e II da Constituição. Mas, diferentemente dos direitos territoriais quilombolas que estão relacionados ao princípio da dignidade humana, a doutrina de segurança nacional, enquanto marco de diretrizes gerais que embasou a ditadura militar no Brasil, tem como uma das suas principais premissas “a rejeição da ideia da divisão da sociedade em classes, pois as tensões entre elas entram em conflito com a noção de unidade política, elemento basilar daquela” (PADRÓS, 2008, p. 144).

De forma que, identificado o perigo de ideologias estranhas contido na reivindicação dos direitos territoriais quilombolas, o aparato detentor da violência estatal, ao invés de encerrar uma estrutura de mediação e de proteção da sociedade ou se voltar à defesa do território e da população contra os inimigos externos, passa a ser então utilizado, como um mecanismo para enfrentar e derrotar o “inimigo interno”. A responsabilidade do Estado se inverte, valendo-se da violência para agir no interior das fronteiras nacionais, direcionada contra setores que questionam a ordem social (PADRÓS, 2009).

A norma do parágrafo 2º do artigo 5º não pode ser interpretada no sentido de que todo o texto constitucional poderia, ainda que de forma indireta, ser reconduzido ao valor da dignidade da pessoa humana e, assim, à condição de direito fundamental. Para uma norma fora daquele catálogo ser efetivamente considerada equivalente aos direitos fundamentais, “deve, necessariamente, ser reconduzível de forma direta e corresponder ao valor maior da dignidade da pessoa humana” (SARLET, 2009, p. 111).

Assim, o terror de estado infligido pela Marinha, extrapolando os atributos coercitivos constitucionais, com espancamentos, prisões e criminalização de lideranças via inquéritos militares, proibição de acesso a serviços públicos de água, energia e saneamento, restrições ao acesso e educação e ao direito de ir e vir, ao trabalho e alimentação, não pode ser jamais elevado, sob a égide da defesa nacional, ao patamar dos direitos fundamentais inerente ao território quilombola garantido na Constituição.

A dignidade da pessoa humana, como fundamento do Estado Democrático de Direito, limita o exercício do poder estatal, visto que é “o Estado que existe em função da pessoa humana, e não o contrário, já que o homem constitui a finalidade precípua, e não meio da atividade estatal” (SARLET, 2009, p. 98), cabendo-lhe “reforçar a convivência pacífica e a resolução dos impasses e dos conflitos, dentro dos marcos legais pactuados e com o recurso dos instrumentos constitucionais disponibilizados pela sociedade (...)” (PADRÓS, 2009, p. 152).

À luz, portanto, de uma Teoria dos Direitos Humanos Fundamentais, qualquer restrição não fundamentada à titulação dos terri-

tórios tradicionais quilombolas viola direitos fundamentais e afronta valores constitucionais, não sendo admissível, de modo desnecessário e desproporcional, a anulação da tutela jurídica pretendida no Texto Constitucional.

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais**. São Paulo: Malheiros Editores LTDA., 2008.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os Quilombos e as Novas Etnias. In: **Quilombos e as novas etnias**. . _____ (org.). p. 56-88. Manaus: UEA, 2011.

ARRUTI, J. M. P. A. **Quilombos**. Disponível em: < <http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/quilombos-2013-jose-mauricioarruti>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 13^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 dez. 2014.

_____. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 nov. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 13 dez. 2014.

_____. **Instrução Normativa nº 57, de 20 de outubro de 2009**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarca-

ção, desintrusão, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que tratam o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 out. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm> Acesso em: 20 nov. 2017.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. Disponível em: <[http://www.nhu.ufms.br/Bioetica/Textos/Livros/O%20QUE%20%C3%89%20IDE OLOGIA%20-Marilena%20Chaui.pdf](http://www.nhu.ufms.br/Bioetica/Textos/Livros/O%20QUE%20%C3%89%20IDE%20OLOGIA%20-Marilena%20Chaui.pdf)>. Acesso em: 9 jan. 2015.

CONCEIÇÃO, José Maria Nunes Pereira. Colonialismo, Racismo, Descolonização. In: **África um novo olhar**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: CEAP, 2006 (cadernos CEAP).

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. Colonialismo interno (uma redefinição). In: **A teoria marxista hoje**. Problemas e perspectivas. BORON, Atilio A. *et al.* Introdução: “Racismo Ambiental”, o que é isso? In: **Racismo ambiental: I Seminário Brasileiro contra o Racismo Ambiental**. _____ (org.). Projeto Brasil Sustentável e Democrático. Rio de Janeiro: FASE, 2006. HOUTZAGER, Peter. El movimiento de los sin tierra (MST) y el campo jurídico en Brasil. In: **El Otro Derecho**, nº 35, dezembro de 2006.

ILSA, Bogotá D.C., Colômbia. p. 135-166, dez. 2006. LYRA FILHO, Roberto. **O Que É Direito**. 17ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos 62).

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro Primeiro. O Processo de Produção do Capital. Tomo 2 (Capítulos XXIII a XIV). São Paulo: Círculo do Livro Ltda., 1996. (Os Economistas).

PADRÓS, Enrique Serra. Repressão e violência: segurança nacional e terror de Estado nas ditaduras latino-americanas. In: **Ditadura e democracia na América Latina**: balanço histórico e perspectivas. FICO, Carlos; FERREIRA, M. M.; ARAUJO, M. P. N.; QUADRAT, S. V. (orgs.). 1ª edição. p. 143-178. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

ROCHA, José C. Projeto de Assessoria Jurídica Popular às Organizações e Movimentos Populares da Bahia – AATR – 2004 a 2007. In: **Revista da AATR**, ano III, nº 3, dezembro 2005. Salvador: AATR, 2005.

SARMENTO, Daniel. **A garantia do direito à posse dos remanescentes de quilombos antes da desapropriação**. Disponível em: <http://www.cpisp.org.br/acoes/upload/arquivos/agarantiadodireitoaposse_danielsarmento.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2015.

WERNECK, Jurema. **Racismo Institucional**: Uma Abordagem Conceitual. Geledés – Instituto da Mulher Negra e Cfemea – Centro Feminista de Estudos e Assessoria (coord.). Geledés – Instituto da Mulher Negra, s/d.

PROCESSOS JUDICIAIS Justiça Federal – Seção Judiciária da Bahia. 0016296-14.2009.4.01.3300.

Ação Reivindicatória. AUTOR: União Federal. RÉUS: Antônio dos Santos e outros/as. Justiça Federal – Seção Judiciária da Bahia. 0017512-34.2014.4.01.3300.

Ação Civil Pública. AUTOR: Defensoria Pública da União e Ministério Público

INFORMAÇÕES SOBRE A BONECKER EDITORA

Para saber como publicar com a BONECKER EDITORA, visite o site
www.bonecker.com.br.

Para receber informações sobre os próximos lançamentos, promoções, e congressos e feiras que participaremos, cadastre-se no site, curta a nossa página no facebook ou envie um email para contato@bonecker.com.br.



bonecker.com.br



facebook.com/BoneckerEditora



lojabonecker.com.br

Bonecker Editora
Rio de Janeiro, RJ
email: contato@bonecker.com.br