

Educação e Socioeconomia Solidária

Configurações do Campo e Experiências Educacionais



Organizadores
Laudemir Luiz Zart
Clovis Vailant

SÉRIE SOCIEDADE SOLIDÁRIA
Vol. 7 - 2015



Educação e Socioeconomia Solidária

Configurações do Campo e Experiências Educativas



UNEMAT Editora

Editor: Agnaldo Rodrigues da Silva

Revisora: Elair de Carvalho

Revisão Técnica: Laudemir Luiz Zart

Capa e Diagramação: Douglas Milton da Silva Oliveira

Copyright©2015/Unemat Editora
Impresso no Brasil

Conselho Editorial:

Agnaldo Rodrigues da Silva (Presidente)
Marco Antonio Camilo Carvalho
Célia Alves de Souza
Eliane Ignotti
Heloisa Salles Gentil
Fabrício Schwanz da Silva
Geovane Paulo Sornberger
Aroldo José Abreu Pinto
Márcia Helena Vargas Manfrinato
Luiz Juliano Valério Geron
Adriano Aparecido Silva
Dionei José da Silva**CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO**

Educação e socioeconomia solidária: configurações do campo e experiências educacionais/ Laudemir Luiz Zart/Clovis Vailant (organizadores).

Cáceres-MT: UNEMAT Editora, 2015.

147 p.

ISBN: 978-85-7911-143-3

Vários autores.

1. Ciências Sociais. 2. Educação. 3. Economia

I. ZART, Laudemir Luiz.

Ficha catalográfica elaborada pela UNEMAT Editora.



UNEMAT Editora

Avenida Tancredo Neves nº 1095 - Cavalhada

Fone/fax: (0xx65) 3221-0077

Cáceres-MT – 78200-000 - Brasil

E-mail: editora@unemat.br

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial de qualquer forma ou de qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei nº 5610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

A responsabilidade do conteúdo dos textos e imagens é exclusivamente dos autores.

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	06
CAPÍTULO I	
CONCEPÇÕES E CONFIGURAÇÕES DO CAMPO	11
O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO: O COMEÇO DO FIM DAS COMUNIDADES RURAIS/CAMPONESAS <i>Odimar João Peripoli</i>	<i>12</i>
ROMPENDO O SILÊNCIO: AS VOZES DOS (AS) CAMPONESES (AS) <i>Josivaldo Constantino dos Santos e Fiorelo Picoli</i>	<i>26</i>
A PESQUISA-AÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA COOPERATIVA DE RESISTÊNCIA CAMPONESA: O CASO DA COOPERREDE EM MATO GROSSO <i>Clóvis Vailant, Dilma Lourença da Costa, Patrick de Oliveira Costa, Onélia Carmem Rossetto</i>	<i>50</i>
UNIDADE EXPERIMENTAL PARTICIPATIVA COMO FERRAMENTA DE ATER NO ASSENTAMENTO ANTÔNIO CONSELHEIRO-MT <i>Carisvan Souza Pereira, Jorge Luiz Schirmer de Mattos e Sandro Benedito Sguarezi</i>	<i>71</i>
MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) E A TRANSIÇÃO AGROECOLÓGICA <i>Juliano Luis Borges</i>	<i>82</i>
PRÁTICAS AGROECOLÓGICAS DOS EMPREENHIMENTOS ECONÔMICOS SOLIDÁRIOS (EES) DA COMUNIDADE CHÊ GUEVARA NO ASSENTAMENTO ANTÔNIO CONSELHEIRO - TANGARÁ DA SERRA-MT <i>Sandro Benedito Sguarezi, Willian Marques Duarte, Eduardo Graudinus Gazoni</i>	<i>98</i>

CAPÍTULO II	
EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS DO CAMPO.....	105
PARCERIA NA OFERTA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E MOVIMENTO SOCIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO.	
<i>Marilda de Oliveira Costa</i>	<i>106</i>
O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS: O DIÁLOGO ENTRE A UNIVERSIDADE E OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NA EXPERIÊNCIA DO CAMOSC.	
<i>Laudemir Luiz Zart e Lóriége Pessoa Bitencourt</i>	<i>127</i>
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO EM ESCOLAS DE CÁCERES - MT.	
<i>Roseli Ferreira Lima, Ana Paula do Amaral e Ilma Ferreira Machado.....</i>	<i>134</i>
SOBRE OS AUTORES.....	143

APRESENTAÇÃO

Configurações do Campo e Experiências Educacionais

Laudemir Luiz Zart

Esta obra reúne artigos que resultam de processos de investigação relacionados às concepções, configurações e experiências educacionais do campo. Retrata trajetórias de pesquisa, formação e de práticas sociais compromissadas com a realidade complexa e contraditória vivida pelos povos do campo.

Os *locus* investigativos dos autores e das autoras são os espaços de resistência e de invenção da educação do campo e da economia camponesa no Estado de Mato Grosso. Traduzem as ambivalências próprias de uma sociedade de classes sociais. Se num pólo há um esforço político de dominação, que tem como orientação a manutenção da ordem existente, o aprofundamento da exploração do homem e da mulher do campo desapropriando-os dos resultados do trabalho, há por outro, e numa perspectiva de classe social, a construção de meios, processos e experiências que significam os caminhos para a consolidação de uma sociedade solidária.

As possibilidades e as limitações são refletidas a partir de pesquisas empíricas e históricas em regiões diferentes num estado, o Mato Grosso, que tem como discurso oficial dominante a existência exclusiva da produção vinculada ao modelo de desenvolvimento do agronegócio. As práticas sociais, culturais e produtivas dos movimentos camponeses evidenciam a existência de um amplo espectro de ações que ondulam entre a resistência e a expansão da economia camponesa configurada pelas agroecologia, a economia solidária e a educação do campo.

Para o acompanhamento do desenho das investigações e reflexões apresento os autores e textos escritos, com a centralidade dos argumentos dos artigos.

Peripoli no artigo *O Fechamento das Escolas do Campo: o começo do fim das comunidades rurais/camponesas* demonstra que aos poucos no Brasil a questão agrária vem reocupando espaços perdidos nos meios de comunicação social, sobretudo, naqueles comprometidos com as causas sociais no meio rural/campo. De forma corajosa os meios de comunicação, a educação libertadora e os lutadores sociais denunciam os muitos e graves problemas enfrentados pelos chamados povos do campo. Argumenta o autor que como pano de fundo deste cenário cultural, social e educacional está o trabalho e a pressão política realizada pelos movimentos sociais do campo principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra e a Comissão Pastoral da Terra. As lutas sociais encontram formas de denúncias e de anúncios aliadas às facilidades proporcionadas pelos avanços do mundo da tecnologia, sobretudo o da informação para produzir uma visão de mundo compatível com a existência camponesa. Além de

mostrar os avanços produzidos pela ciência e a tecnologia aplicados ao campo, o processo de modernização, põem em evidência as muitas contradições produzidas pelo atual modelo de campo imposto pelo projeto do capital, cujas políticas agrária, agrícola e educacional são extremamente excludentes e classistas. O autor reflete que uma das consequências da forma do agronegócio gestar o campo tem sido o fechamento das escolas no/do campo. Um argumento importante, um projeto de escola para o campo não pode prescindir de um projeto de campo.

Rompendo o silêncio: as vozes dos (as) camponeses (as) é o artigo de Santos e Picoli. Os autores expressam o sentido que os assentados na Gleba Mercedes, município de Sinop, na região Amazônica atribuem às suas vidas a partir de diversos aspectos. Para romper com o silêncio, as vozes de camponeses/as e professores/as são apresentadas no sentido de traduzir a originalidade em termos da historicidade do assentamento, da escola, da atuação dos políticos no assentamento, da saúde, do transporte, das estradas, da comunicação, da agropecuária, dos recursos financeiros do governo federal, da produção e distribuição, da cooperativa, da energia elétrica, da água, do lazer, da religião, da devastação e da desistência dos lotes agrários. Estas temáticas constituem um panorama de uma totalidade que configura um projeto de reforma agrária. Nas falas podemos perceber as limitações, mas também os caminhos para a construção de projetos sociais que tenham uma orientação para a efetividade de relações sociais de cooperação. Os autores adotaram uma dinâmica da apresentação do artigo que acontece num movimento entrelaçado das falas dos entrevistados e a interpretação dos pesquisadores.

A pesquisa-ação na construção de uma cooperativa de resistência camponesa: o caso da COOPERREDE em Mato Grosso foi escrito por Vailant, Costa, Costa e Rossetto traduz uma experiência de investigação e de ação que incorporam atividades de organização e de formação desenvolvidas pela Incubadora de Empreendimentos Econômicos Solidários e Sustentáveis (INCUBEES) da UNEMAT. A agenda de práticas sociais refletidas é conectada com as ações desenvolvidas em Lucas do Rio Verde pelo Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR). A base social organizada, camponeses integrantes do movimento sindical, foi a responsável pela mobilização e compromisso assumido pelos pesquisadores e extensionistas. A articulação gerou um processo intenso de construção de uma rede que reúne camponeses e camponesas para a resistência ao modelo do agronegócio e de proposição da construção da Cooperativa Regional de Prestação de Serviços e Solidariedade (COOPERREDE) que tem como objetivo o desenvolvimento da economia camponesa no território do agronegócio.

Unidade experimental participativa como ferramenta de ATER no Assentamento Antônio Conselheiro-MT é apresentado por Pereira, Mattos e Sguarezi para refletir sobre os resultados de um estudo realizado com um coletivo de 12 famílias agricultoras do Assentamento Antônio Conselheiro-MT objetivando a organização e a troca de experiências para a implantação

de uma Unidade de Experimentação Participativa (UEP). Ilustram os autores que a metodologia empregada teve como base a pesquisa participativa, através da qual os próprios participantes tomam as decisões representando uma dinâmica de troca e geração do conhecimento. A constatação é que o resultado da experiência está na capacidade e na possibilidade dos agricultores de replicar as experiências em suas unidades produtivas e da auto-organização dos agricultores para discutir seus problemas sem a necessária presença do técnico e tomarem para si a responsabilidade de implantar a UEP. A metodologia participativa se contrapõe aos modelos de políticas públicas, como argumentam os autores, pensadas de cima para baixo e não raro, tímidas, alienadas e simplistas sem contradizer, argumentar ou discutir com as comunidades do campo a sua aplicabilidade.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Transição Agroecológica é o artigo de Borges. O autor afirma que as políticas de reforma agrária no Brasil estão historicamente ligadas à mobilização dos movimentos sociais de luta pela terra. Neste sentido a conquista dos assentamentos rurais é fruto de tensões sociais e embates políticos que demonstram a condição dos trabalhadores rurais excluídos pela acumulação de terras no país. O surgimento do MST está intimamente relacionado com o contexto social e político de agudização da pobreza no campo, e com a necessidade de reforma na estrutura fundiária vigente. É neste cenário que Borges demonstra que o MST tem como horizonte organizar a produção via métodos de coletivização do trabalho. As cooperativas, associações e grupos coletivos, são as formas organizacionais pelas quais os assentados orientavam a produção. É nesta perspectiva que são analisadas as experiências do movimento social que tem como finalidade construir experiências concretas de sustentabilidade nas dimensões social, econômica e ambiental. A transição agroecológica é interpretada como integrante de uma caminhada de desconstrução/reconstrução de princípios, valores e práticas, em conformidade com o autor, deverão abrir espaço para as articulações locais e o saber tradicional.

No texto *Práticas Agroecológicas dos Empreendimentos Econômicos Solidários (EES) da Comunidade Chê Guevara no Assentamento Antônio Conselheiro - Tangará da Serra-MT* de Sguarezi, Duarte e Gazoni argumentam que a garantia para um desenvolvimento rural sustentável na agricultura familiar parte da preocupação com a preservação dos agroecossistemas e a conservação dos recursos naturais. Deste modo, afirmam os autores, as práticas agroecológicas passam a ser pesquisadas com maior ênfase no campo da produção científica, e como ciência está preocupada com a aplicação direta na agricultura, na organização social e no estabelecimento de novas formas de relação entre a sociedade e a natureza. A Agroecologia adota práticas e técnicas que visam o melhor aproveitamento dos recursos locais, manejo do solo, uso conforme sua aptidão agrícola, conservação dos recursos hídricos, que

garante a subsistência das unidades familiares. Neste contexto, apresentam o argumento que o paradigma da agroecologia propõe mudanças nos sistemas e práticas agrícolas empresariais que são reproduzidas no campo a partir da lógica de desenvolvimento rural da revolução verde.

Oliveira Costa no artigo *Parceria na oferta da educação pública: relação entre universidade e movimento social na formação de professores do campo*, analisa a partir de documentos e de entrevistas de estudantes e educadoras uma das primeiras experiências no Brasil de formação de professores/as articuladas com os movimentos sociais do campo, denominado de Pedagogia da Terra, realizado na Universidade do Estado de Mato Grosso. A autora retrata os princípios, as ideias comuns e as contradições ou os tensionamentos existentes entre os agentes e as estruturas da universidade e dos movimentos sociais. Demonstra como os processos de interação são conflitivos no sentido da construção de referenciais que elucidam os consensos possíveis entre as demandas, os procedimentos e as possibilidades de organizações distintas que se juntam/separam para fazer uma síntese na execução de um projeto formativo.

O artigo de Zart e Bitencourt intitulado *O Processo de Construção de Conhecimentos: o diálogo entre a universidade e os movimentos sociais do campo na experiência do camosc* é uma reflexão sobre o processo de construção dialógica de conhecimentos entre os movimentos sociais do campo e agentes educadores universitários. Retrata em termos teóricos e as práticas pedagógicas ocorridas entre o coletivo de educadores/as do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC) realizado na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) entre os anos de 2005 a 2010, vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Os autores partem da orientação freireana que afirma o princípio dos educandos e das educandas serem sujeitos da construção social do conhecimento e não ser colocado na perspectiva de objeto, um mero receptor. Para explicitar como as dinâmicas pedagógicas se concretizaram há uma reflexão sobre a organização da matriz curricular que traduziu a interação e a integralização dos diversos momentos de construção dos conhecimentos. Estes momentos são o estágio curricular supervisionado, as atividades de pesquisa orientadas, e o trabalho de conclusão de curso.

Lima, Amaral e Machado no artigo *Projeto Político Pedagógico e Concepções de Educação do/no Campo em Escolas de Cáceres-MT* analisam as concepções de educação do campo que emergem do processo de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP). O foco da análise são duas escolas do campo do município de Cáceres, Mato Grosso. As autoras partem do pressuposto que concebe o PPP como espaço democrático e solidário, no qual consideram e problematizam a vivência e os saberes do povo camponês, articuladas a uma educação libertadora e de qualidade. Afirmam para a consecução das proposições da educação do campo que a organização do trabalho pedagógico, nas escolas do campo,

deve contemplar a formação humana, técnica e científica para que os sujeitos do campo sejam capazes de pensar e agir na perspectiva da autonomia e da coletividade, e nesta perspectiva valorizar a identidade e a cultura que simbolizam e representam os povos do campo.

Assim, espera-se que a proposição de uma escola do campo contemple um novo projeto de sociedade, que se concretize na medida em que se construam novas relações em seu interior, considerando os sujeitos que a compõe, sua historicidade, sua identidade e os valores socialmente construídos. Complementar a esta proposição está a caminhada da construção de uma economia do campo que se caracteriza pela socioeconomia solidária e pela agroecologia. Os movimentos da educação do campo e da economia camponesa são construtos coletivos que afirmam a autoorganização e a autogestão da campesinia.

Que os leitores e as leitoras possam usufruir da diversidade de enfoques e de interpretações para fundamentar concepções e práticas relativas aos processos sociais e cognitivos para a construção das relações e estruturas possibilitadoras das convivialidades solidárias para o desenvolvimento intrgral do campo.

Capítulo I

CONCEPÇÕES E CONFIGURAÇÕES DO CAMPO



O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO: O COMEÇO DO FIM DAS COMUNIDADES RURAIS/CAMPONESAS

Odimar João Peripoli

Introdução

Quando analisamos a realidade das populações rurais/do campo, no Brasil, vemos os resultados de um histórico de abandono e negligências em relação às políticas públicas, em especial a educação ofertada a esta população. Os dados revelam que exatamente situam-se nesses espaços os piores indicadores educacionais, ou seja: as maiores taxas de analfabetismo, os maiores índices de distorção idade/série, a maior quantidade de escolas sem energia e/ou água encanada, sem bibliotecas, sem laboratórios, sem TV/vídeo/parabólica, etc. (BOFF, 2006 apud SOUSA et al., 2011, p. 157-8).

A questão agrária no país vem, paulatinamente, reocupando espaço nos meios de comunicação, pondo a nu os graves problemas presentes no meio rural/campo. Como pano de fundo deste cenário reapresentado, está o trabalho realizado pelos movimentos sociais do campo, aliado às facilidades proporcionadas pelos avanços do mundo da tecnologia, sobretudo da informação. Esta permite que se mostre, não apenas os avanços e benefícios advindos do uso da ciência e da tecnologia aplicados ao campo; mostram, sobretudo, as contradições produzidas pelo modelo de política agrária e agrícola¹, extremamente excludente e classista.

Esta forma de tratar o campo, este “outro campo”, não se faz por acaso. Deve-se, sobretudo, à ação/poder de pressão dos movimentos sociais ligados ao campo. Dentre outros tantos, ao MST (Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e à CPT (Comissão Pastoral da Terra).

Portanto, hoje, já não dá e não há como esconder os desmandos, o descaso, a barbárie patrocinada pelo projeto do capital no campo, em nome de uma agricultura de negócios – agronegócio, principalmente com os muitos problemas (destruição do ambiente; mortes; vazios populacionais, dentre outros) mostrados mundo afora, principalmente nos últimos tempos.

É deste campo, cada vez com menos gente, com menos escolas, com menos oportunidades, que busco trazer algumas reflexões, sobretudo o fim/fechamento das escolas.

Os governos têm demonstrado cada vez mais a clara opção pela agricultura de negócio – o agronegócio – que tem em sua lógica de funcionamento pensar num

¹ Esta preocupação procede, uma vez que – e estas estatísticas se repetem ao longo dos séculos – é nos territórios rurais/campo que, ainda hoje, via de regra, se concentram os piores indicadores educacionais.

campo sem gente e, por conseguinte, um campo sem cultura e sem escola (HILARIO, 2011 apud ALBUQUERQUE, 2011, p. única).

Há um movimento no campo brasileiro. Há uma inquietação dos trabalhadores que, paulatinamente, vêm perdendo conquistas importantes como a possibilidade de trabalhar a terra e dar escola para os filhos. A luta é pela consolidação de outra forma de se conceber o campo e os seus sujeitos: o campo para além da concepção imposta pelo projeto do capital. A sociodiversidade, enquanto característica sempre presente no campo, nem sempre reconhecida e/ou negada, impõe novos olhares, novos projetos, novos programas, enfim, novas políticas para com os povos do campo.

Cai por terra, embora de forma muito lenta, a ideia de que o campo só é/será viável a partir da presença da grande exploração capitalista e do agronegócio: “[...] o meio rural é um espaço de sociodiversidade e o campesinato é uma das dimensões dessa realidade” (CARVALHO, 2005, p. 125).

Importa ressaltar, destaca o autor, que o campesinato não se manifesta como um todo indivisível, “mas se apresenta de diferentes formas no meio rural, conformando diferenciados usos da terra e dos recursos naturais configurando diferenciados usos da terra e dos recursos naturais e configurando distintas territorialidades” (id.).

É este o campo, ao que se pode perceber, com seus muitos problemas, que ora, reocupa espaço na mídia que, dentre outras tantas temáticas, busca dar destaque ao esvaziamento do campo e, conseqüentemente, o fechamento das escolas.

Sabe-se, todavia, que esse fenômeno não é novo e que, embora com menos intensidade, preocupa, a considerar que recai, sobretudo, sobre os mais jovens (sobretudo mulheres/moças) e cada vez mais cedo. Principalmente nas regiões/áreas onde estas populações estão mais distantes dos centros urbanos, ou seja, do alcance de recursos da modernidade e que não tem beneficiado estes trabalhadores.

Portanto, para que se entenda o processo, no caso, o fechamento das escolas no campo, há que se fazê-lo a partir de um entendimento do por que vem ocorrendo este esvaziamento do campo. Deste, compreende-se do porquê do fechamento das escolas. Ou seja, em não havendo comunidades/gente, não há escola. Uma escola só é escola quando tem estudantes/alunos.

Ressalta-se, aqui o fato de que, aos nos perguntarmos por que do fechamento das escolas, temos que nos perguntar que campo é esse que fecha suas escolas? É nesta perspectiva que trabalho o texto/artigo.

Modernização (conservadora) do Campo

Reconhece-se que as áreas rurais, por conta dos complexos processos de urbanização, foram historicamente colocadas à margem das políticas educacionais, fato que contribuiu para que a população que habita o meio rural não tivesse acesso a um processo educativo que considerasse as suas especificidades. Assim, a educação oferecida pauta-se, de modo geral, numa lógica urbanocêntrica, cuja prática pedagógica desenvolvida segue modelos transplantados das escolas urbanas (SOUSA et al., 2011, p. 157).

Não há, hoje, como negar os grandes benefícios trazidos pelo processo de modernização do campo. O mundo da ciência e da tecnologia aplicados à terra transformaram os mais diferentes biomas em áreas produtivas, principalmente à cultura de grãos. Tome-se como exemplo, dentro outros, a região de cerrado brasileiro, hoje grande produtora de soja e milho, culturas importantes para o mercado interno e externo/exportação/commodities.

Estes avanços científicos e tecnológicos, todavia, vieram acompanhados do que há de mais perverso no atual modelo de agricultura, a expropriação dos meios de produção de uma parcela significativa da população camponesa, mais especificamente, a terra de trabalho. Esta, o capital a transformou e terra de negócio, expulsando um sem-número de trabalhadores do campo.

Não só o campo tem e vem sofrendo profundas transformações, como a sociedade como um todo. O rural/campo e o urbano, em um movimento dialético, em vez de se oporem, se complementam, conservando, conservando, porém, cada um as suas especificidades, que é o que lhes garante suas identidades próprias de cada uma destas realidades/espacos.

Não há como negar que o campo, em relação à cidade, tem sido desfavorecido quanto às benesses da modernidade. Ou seja, para o campo, estas chegaram e chegam sempre depois de terem percorrido primeiro os territórios urbanos. Por isso e, tendo em vista a realidade do campo, com suas muitas especificidades (tempos, espaços, sujeitos), estas têm, principalmente nas últimas décadas, atingido, mais diretamente, a vida nas comunidades rurais/camponesas. Em outros termos, os impactos têm sido mais violentos, digamos, sobre o *modus vivendi* destes trabalhadores: invasão da cultura urbana no meio rural, via meios de comunicação (sobretudo TV e internet).

Neste sentido, as palavras de Kremer (2011, p. única) são significativas ao dizer que “as transformações em nossa sociedade, acentuadas nas últimas décadas, têm interferido diretamente na vida das comunidades rurais”. Para a autora, estas – referindo-se, basicamente, às

redes de comunicação – “têm influência direta nesse processo de reelaboração das identidades sócio-culturais dos moradores do campo”.

Ao falarmos do fechamento das escolas do campo não podemos deixar de mencionar uma questão que, ao que me parece, tem uma importância bastante significativa: a relação entre a escola e o processo de desintegração do campesinato (FERNANDES, 2002). A primeira vista, contraditório (e de fato o é), uma vez que, ao que nos parece, a escola exerceria/exerce outro papel, o da integração.

Ocorre que na sociedade capitalista, a escola tem sido usada como uma ferramenta pela burguesia consolidar seu projeto de sociedade. Tanto que os conhecimentos, princípios, valores, desenvolvidos/valorizados na escola são aqueles que interessam ao projeto urbano/industrial/burguês, e não aqueles que nascem e partem de experiências acumuladas no fazer cotidiano destes trabalhadores, os camponeses.

Esta escola não leva em conta as especificidades do campo. Seus conteúdos e metodologias são pensados para a realidade urbana, não para o campo. Daí o fato das muitas desistências/evasão os estudantes. Ou seja, uma escola longe da realidade destes, o que acaba expulsando-os da escola.

A educação formal (escola) não valoriza as diferenças regionais e nem as particularidades culturais, com isso, na tentativa da padronização da cultura burguesa, as crianças de culturas diferentes não conseguem acompanhar o ritmo dos outros alunos, levando à repetência, à evasão escolar, etc. (FERNANDES, 2002a, p. 34).

Importa ressaltar que esta escola, com cara de escola urbana: cópia pobre da escola urbana (GRITTI, 2003), é responsável pelos altos índices de reprovação, repetência, quando não de evasão, de um sem-número de criança, jovem e adultos nas escolas do campo. Próximo passo: abandono da própria terra/campo².

A lógica da simples transferência do modelo de escola da cidade para o campo (POPKEWITZ, 2001) já demonstrou seu esgotamento, tornando imprescindível a construção de pressupostos teórico-metodológicos que orientem as práticas pedagógicas, fazendo com elas considerem as especificidades dos territórios rurais, no que se refere as suas formas de produção da cultura e da vida, adequando-se às experiências, necessidades e anseios dessas populações (SOUSA et al., 2011, p. 157).

² Estes trabalhadores, na sua grande maioria, sem /ou com pouco estudo, tem dificuldades para arrumar trabalho. Esta situação os coloca, via de regra, em subempregos, morando em periferias, etc.

Campo: velhos (e novos) estigmas

[...] a educação que chegou/chega a estas populações, os povos do campo, não foi nem é a que interessa a estes trabalhadores, mas a que convém aos sucessivos modelos econômicos implantados e que buscam, única e exclusivamente, atender os interesses do capital (PERIPOLLI, 2009, p. 13).

Ressalta-se o fato de que, em que pese os muitos avanços, aqueles trazidos pela modernidade, o campo³, ainda hoje, é visto como sinônimo de atraso; local da não modernidade (esta é atribuída à cidade); como se ali estivesse a sobra do urbano (FERNANDES, 2002b, p. 91).

Para Kolling, Néry e Molina (1999, p. 21) há uma tendência ainda bastante forte em nosso país, “marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade”. A modernidade pertence/está ligada à cidade/meio urbano.

Este quadro revela que ao longo da história da educação brasileira, o Estado sempre negligenciou, silenciou, (e/ou) abandonou a Educação Rural (Leite, 1999). O que justifica esta prática foi a ideologia urbanocêntrica e metropolitana que entendia ser necessário superar o nosso caráter rural, para que o País entrasse na modernidade; daí que, nesta lógica, não se concebia ser necessário políticas de Estado para as áreas rurais, relegando-as ao abandono, ao esquecimento, ao silenciamento e ao desinteresse, pelas práticas pedagógicas e saberes/fazeres ali desenvolvidos (SOUSA, et al., 2011, p. 158).

Portanto, não por acaso, esta forma de se conceber o campo, qual seja: sob o paradigma capitalista, é que tem levado as populações do campo a “merecer”, ao longo dos anos, por parte das políticas públicas, uma educação compensatória. “No paradigma que fortalece o modelo de exploração capitalista, a educação é um instrumento para adequar as pessoas ao mercado” (JESUS, 2004, p. 114). É neste sentido que caminha Ponce (2011, p. 28) quando diz que “uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação, e quanto mais a educação conserva o status quo, mais ela é julgada adequada”.

Pensar assim o campo significa abrir caminhos para que “ervas daninhas”, próprias do capitalismo, infestam o território. E, neste caso, as relações educacionais passam a ser analisadas na perspectiva custo-

³ Aquele campo dos chamados “povos do campo”: trabalhadores que vivem e trabalham na terra (pequenos lavradores, sem terra, posseiros...); povos das águas (ribeirinhos, pescadores...), povos das florestas (catadores de sementes, ervas...), enfim os que não se ocupam de atividades voltadas ao agronegócio.

benefício⁴; o aluno/estudante não passa de um mero cliente; o campo, espaço voltado à produção/agronegócio; as escolas com estrutura física deficiente/precária; professores não qualificados (leigos); transporte dos alunos e professores relegado a segundo plano.

Fechar Escolas no Campo: por quê?

[...], os camponeses são considerados como “atraso”. Por isso, lutar contra o fechamento das escolas tem e constituído como expressão de luta dos camponeses, de comunidades contra a lógica desse modelo capitalista neoliberal para o campo (ALBUQUERQUE, 2011, p. única).

Algo bastante recorrente nos últimos tempos tem sido manchete em jornais e revistas, principalmente comprometidos com a causa dos movimentos sociais do campo, quanto aos problemas voltados à educação/escola rural/no/do campo, como: transporte escolar, evasão escolar, déficit idade/série, dentre outros. Chama também a atenção as muitas matérias que discutirem o campo⁵, cuja temática vem sendo o fechamento das escolas do campo.

A primeira coisa que nos vem à mente é nos perguntar: por que, qual a causa, deste fenômeno? A questão tão simples, ao que parece, exige que se trate com bastante cuidado. O problema é sério e os números denunciam que há algo a ser pensado e feito.

O desafio maior, ao que me parece, está em nos fazer ver que as questões das escolas do campo estão colocadas fora delas. Ou seja, são decorrentes de questões que dizem respeito ao campo. Pior: não raras vezes tratado sem a devida cautela e/ou viés adequado. Ou seja, tratar a questão sem levar em conta/consideração um conjunto de condicionantes imbricados no processo que envolve o contexto onde estas escolas estão situadas. Em outros termos, tratar a escola sem que se leve em conta o contexto/campo onde esta está inserida: não há como tratarmos as muitas questões que envolvem as escolas do campo sem pensarmos, primeiro, as muitas questões que envolvem o campo. Mais especificamente, a falta de políticas públicas voltadas a tender os interesses da classe trabalhadora, que vive e trabalha a terra, os camponeses.

Importa, acredito, trazer para a análise alguns (outros) aspectos importantes para que se possa melhor trabalhar, possibilitando reflexões que, ao que me parece, repito, às vezes fogem do olhar do pesquisador, - quando não, dos que ainda veem a escola como responsável por “fixar” o homem no campo -, o contexto.

⁴ Na prática significa dizer que, para os mais pobres, “destinados à exclusão”, basta que tenham acesso aos conhecimentos “igualmente pobres, fornecidos por processos de instrução simplistas e simplificados” (GENTILI e McCOWAN, 2003, p. 31).

⁵ No caso da academia (teses e dissertações), leia-se: número bem/muito pequeno se comparado às outras temáticas voltadas ao campo. Não mais que 1% dos trabalhos acadêmicos (Pós-graduação) tratam da questão da educação/escola do campo (PERIPOLLI, 2009).

Números publicados falam em mais de 24 mil escolas fechadas no campo entre 2002 e 2011. Ou seja, em menos de 10 anos, o número de escolas do campo que eram 107.432 (2002), foi reduzido para 83.036. Ou seja, mais de 24 mil escolas tiveram suas portas fechadas⁶.

Os números são significativos a considerar que o analfabetismo no Brasil ainda é bastante elevado, principalmente nas regiões mais pobres do país, principalmente no campo. Importa, portanto, saber quais são as causas do fechamento das escolas e, sobretudo, em um número tão grande. Até, porque, estamos em uma época em que,

após décadas de lutas por conquistas no âmbito educacional, cujas reivindicações foram atendidas em parte – o que permitiu a consolidação da pauta – o fechamento das escolas vão no sentido contrário do que parecia cristalizado (ALBUQUERQUE, 2011, p. única).

Afinal, o que houve? Ou, o que não houve? O que ocorreu de errado? Onde está o nó górdio da questão? As palavras de Hilário (Apud ALBUQUERQUE, 2011, p. única) mostram que o que se passa no campo vai e/ou está além do campo, ou seja, a realidade pela qual passa o campo e a escola do campo resulta de uma opção política quanto às ações voltadas para o campo.

Em outros termos, as políticas de estado/governo estão voltadas a atender os interesses de um projeto de campo que interessa ao projeto do capital: agronegócio, e não os interesses de quem tem a terra como um bem voltado à produção do sustento da família (terra de trabalho):

o fechamento das escolas no campo nos remete a olhar com profundidade que o que está em jogo é algo maior, relacionado às disputas de projetos de campo” (id.). E acrescenta: “Os governos Têm demonstrado cada vez mais a clara opção pela agricultura de negócios – agronegócio – que tem em sua lógica de funcionamento pensar o campo sem gente e, por conseguinte, um campo sem cultura e sem escola (Ibid.).

Tenho insistido para o fato de que, ao nos propormos pensar a escola do campo, há a necessidade de/em se pensar, primeiro, o campo: seria ingênuo pensarmos o fechamento das escolas do campo como algo gratuito. Ou seja, por questões que não sejam, de ato, graves. O que não se quer afirmar que o que vem sendo feito seja a forma adequada e/ou justa, até porque, pergunto: quais são os critérios (eles existem?) usados que

⁶ Os dados são referentes ao Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), do Ministério da Educação. Estes números podem ser verificados, dentre outros, no jornal Brasil de Fato (on-line), de 30/06/2011. Disponível em: [HTTP://WWW.brasildefato.com.br/node/6734](http://www.brasildefato.com.br/node/6734)

determinam o fechamento (ou não) de uma escola? Quais os motivos? Em que circunstâncias isso possa ser feito? Mais: estas escolas estão/são, via de regra, sob a responsabilidade dos municípios e estados. Mas, o MEC (Ministério da Educação) tem ou não responsabilidade? Quem tem e/ou deveria ter palavra final?

Com as reformas promovidas no ensino fundamental, notadamente com a edição da Lei no 9.394, de 20.12.96 - Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional - os Municípios, objetivando a redução de gastos com a implementação da municipalização do ensino básico, optaram pelo fechamento de diversas escolas multisseriadas e, através do processo chamado de nucleação, reuniram os estudantes das unidades desativadas em centros urbanos maiores (GNIGLER, 2011, p. única).

Ao que nos parece, tanto um quanto o outro, com o objetivo de reduzir gastos, mais especificamente, os municípios, - em decorrência da municipalização do ensino básico - optaram pelo fechamento de diversas escolas no campo e, através do processo de nucleação, reuniram os estudantes das unidades - cada vez com menos alunos - e que vêm sendo desativadas, em escolas pólo: inicialmente, dentro das próprias comunidades/campo e, num segundo momento - conforme foi diminuindo o número de alunos -, em escolas maiores. Só que agora, nos centros urbanos/cidades⁷.

Assim, movidos pela ideia de que a manutenção de alguns poucos centros de ensino, com o agrupamento dos diversos alunos através do transporte escolar, implicaria economia aos cofres municipais, dado que reduziria o número de professores e de servidores ligados a atividade de ensino, promoveu-se a desativação de escolas isoladas, ao argumento de que o novo método elevaria a qualidade do ensino, na medida em que a concentração dos alunos em maior número viabilizaria a separação em classes de acordo com a faixa etária (Ibid.).

⁷ Neste novo/outro cenário que se forma, entra em cena o transporte escolar, em decorrência da necessidade do deslocamento de crianças, de jovens e adultos para a cidade, o que implica em: longas e cansativas viagens, feitas através de estradas e ônibus mal conservados, onde, não raras vezes, os acidentes se fazem parte do cotidiano dos alunos: “pau-de-arara escolar tomba na Bahia e deixa 30 crianças feridas” (PESSOA, 2011, p. única); outra manchete: “garoto morre após cair de pau-de-arara escolar no CE” (id.). Segundo pesquisas, “40% dos municípios brasileiros responderam a um questionário que mostrou que atualmente mais de 4 milhões de alunos do ensino fundamental utilizam esse tipo de transporte para chegar à escola. O transporte é de graça, mas o problema é a situação dos veículos: antigos e mal conservados. A média de idade da frota brasileira que leva crianças à escola é de 16 anos. O coordenador-geral do Programa de Transporte Escolar do FNDE, José Maria Rodrigues, afirma que a realidade de muitos municípios é ainda pior. Em alguns lugares, as crianças chegam à escola de motos, charretes, carroças, caminhões, camionetes e até a cavalo. No Nordeste, esse tipo de transporte escolar é ainda mais comum”. (ROCHA, 2007, p. única).

E conclui o autor:

Malgrado a determinação constitucional impondo aos Estados e Municípios a destinação anual nunca inferior a 25% da arrecadação para a manutenção e desenvolvimento do ensino, percebe-se que as políticas de contenção de gastos se fazem presentes numa área tão prioritária como a educação, especialmente num país que convive com altíssimas taxas de analfabetismo, cuja erradicação constitui prioridade absoluta, dado que a educação do povo tem sido a grande alavanca do desenvolvimento (Ibid.).

Os meus/nossos⁸ trabalhos de campo (empíria) mostram que os camponeses resistem a todo custo à tentativa e/ou qualquer ato que sinalize o fechamento de uma escola dentro das comunidades. E com razão, uma vez que a escola (mesmo a “escolinha”) tem um significado muito maior do que quem a vê, simplesmente, apenas como uma (mais uma) escola. Uma escola representa o centro irradiador das comunidades. Ali, ao seu redor, é que tudo acontece: encontro das pessoas em datas festivas (santos); da reza da missa e/ou do terço (novena); da palestra dos agentes de saúde, do sindicato, da cooperativa; do comício; da quermesse; etc.. Há também o futebol, a cancha de bocha, o mercadinho/“bolicho”, a reunião dançante aos finais de semana.

Como ressalta Kremer (2011, p. única), a escola, juntamente com a igreja, “parecem ser fundamentais como eixo agregadores que permitem a sobrevivência da vida ‘em comunidade’”. E acrescenta: “diante do fechamento da escola a comunidade rural sofre um abalo em suas referências, sente que fica mais fraca, e teme que aquele seja o anúncio do fim”. Anúncio do fim da/s comunidade/s. Anúncio do fim de uma possibilidade: o das classes subalternas poderem superar as suas insuficiências mediante o conhecimento buscado/adquirido na escola.

Concordo plenamente com Gramsci (Apud Kremer, 2011, p. única) quando, ao falar sobre educação, diz que esta não tem os objetivos “encerrados nela mesmo, mas que tem o papel de transformar as massas, pela construção de novos sujeitos sociais”.

Partindo desta assertiva, há que se perguntar: quais são as possibilidades dos que vivem no/do campo sem escola – de superarem esta “insuficiência”? Que possibilidade terão de se organizarem e elaborarem outras propostas de campo, de escola, se lhes é tirado o espaço que possibilitaria esta unidade? Sem escola, porque desativada/fechada, gerando um sentimento de impotência, de perda da história, de desvalorização do lugar/campo, o que esperar destes sujeitos? Que fiquem no campo? Fazendo o quê?

⁸ As pesquisas (trabalho de campo/empíria) ocorrem, por vezes, em grupo/coletivo; outras individualmente, em consequência, sobretudo, pelo tipo de pesquisa e/ou pelas circunstâncias (tempo e espaço).

Este desenraizamento, pelo qual passa o trabalhador do campo, o coloca, cada vez mais, na condição de não ser. Um ser sem passado, pois lhe foi tirado/negado a história, e sem futuro – o fechamento da escola representa o fim do sonho de uma vida melhor. Próximo passo, migrar, mais uma vez. Se não dentro do próprio campo, para a periferia de uma cidade, longe da escola. Assim se dá a reprodução do analfabetismo, tanto no campo quanto na cidade. Esta realidade, com estes números, alimenta, a cada levantamento, o número que nos coloca no fim da fila em termos educacionais.

Penso/entendo que o ato de fechar uma escola no campo tem implicações imensuráveis e um significado ao qual precisa ser pensado melhor: denuncia que algo não vai bem, não na escola, mas fora dela, ao seu redor (contexto): “o fechamento das escolas no campo nos remete a olhar com profundidade que o que está em jogo é algo maior, relacionado às disputas de projetos de campo” (ALBUQUERQUE, 2011, p. única).

Mas, que projeto de campo é esse? Projeto cujas ações estão ligadas às políticas de ajuste estrutural defendidas pelo Banco Mundial, como “estratégia de um projeto maior que visa garantir as bases para a expansão do neoliberalismo” (MENDONÇA e RESENDE, 2004, p. 07).

O Projeto do BM para o campo: mercantilização da terra e da escola⁹

Está em curso uma ofensiva do Banco Mundial (BM) sobre a formulação da política agrária dos Estados nacionais, com um duplo objetivo: de um lado, mercantilizar o acesso à terra, por meio da mudança neoliberal do aparato estatal, de modo a favorecer o livre fluxo de força de trabalho no campo, estimular o investimento privado na economia rural e potencializar a integração subordinada de parcelas pontuais do campesinato ao circuito agroindustrial, comandado por grandes empresas; de outro lado, aliviar de maneira focalizada a pobreza rural, especialmente em situações onde as tensões sociais no campo possam atingir níveis “perigosos” para a segurança do capital privado e/ou a estabilidade da ordem política vigente (PEREIRA, 2005, p. 01).

O Banco Mundial (BM) tem um projeto para o campo (leia-se, países pobres) cuja característica está voltada no sentido de fazer com que o Estado abra mão da sua obrigação de promover a desconcentração fundiária por meio da distribuição da terra e, “em vez disso, estimula o controle do território agrário por grandes empresas” (RESENDE e MENDONÇA, 2004, P. 07).

Para os mentores do projeto, a presença dos camponeses, em grande número, no meio rural/campo, tem se mostrado (vejam o absurdo!) como

⁹ Tema Tese, Peripolli (2009).

um “entreve ao desenvolvimento” (Id.). A forma para resolver este “problema”, está em fazer com que estes saiam do campo, ou seja, sejam “atraídos” para as cidades. Livres deles, o campo poderia/poderá atingir o progresso/desenvolvimento planejado pelo projeto do grande capital. Esta fórmula, ao que nos parece, vem surtindo efeito desejado, haja vista a forma como o Estado vem tratando os camponeses através das políticas agrária e agrícola.

Ressalta-se o fato de que no Brasil, a ideologia do BM passou a ter maior impacto no governo Fernando H. Cardoso. Na região Norte mato-grossense, campo empírico das minhas/nossas pesquisas, o programa é uma realidade e vem se consolidando. Basta que se observe a forma como os assentamentos de reforma agrária são realizados e gestados (Estado/INCRA): total abandono. Mais: os movimentos sociais encontram forte resistência, por parte do latifúndio monocultor, para se organizarem nesta região, conhecida como “terra do silêncio” (BECKER, 1997).

Este silêncio, todavia, vem sendo, paulatinamente, quebrado. Tanto que a burguesia rural/urbana, proprietária de latifúndios improdutivos, se sente ameaçada pela possibilidade de ter o “sagrado” direito da propriedade privada da terra questionado. Prova disso é a presença, bastante significativa, ao longo da BR-163 (Cuiabá/MT – Santarém/PA), de acampados ligados ao MST e da CPT; bem como a conquista da terra (assentamentos) por parte de grupos de ex-acampados.

A crítica mais severa ao programa do BM, em relação à questão fundiária, está no fato de que o Estado, ao abrir mão da sua obrigação de promover a desconcentração fundiária por meio da distribuição da terra, a entrega ao mercado. O que implica em dizer que o controle do espaço agrário fica nas mãos das grandes empresas agropecuárias nacionais e internacionais, ou seja, dos grandes grupos econômicos.

A questão que se coloca como grave, está no fato de que, ao abrir mão dessa obrigação, o Estado a deixa por conta do mercado. Este, por sua vez, tem seus interesses determinados exclusivamente pelo lucro. Pergunta-se: e a função social da terra (CF/1988, art. 184, 185 e 186)?

Em termos formais e abstratos, as disposições da atual Constituição sobre política agrária representam, indubitavelmente, um aperfeiçoamento em relação ao passado, no sentido de se buscar atingir um nível mais elevado de justiça social. Na realidade, contudo, esse avanço é mais declaratório do que efetivo. Os próprios redatores da Constituição traíram a sua mentalidade conservadora, ao colocarem os artigos sobre política agrícola e fundiária e sobre reforma agrária como capítulo do Título VII, Da Ordem Econômica e Financeira, e não do Título VIII, Da Ordem Social. Ou seja, para os autores da Constituição em vigor, a questão fundiária diz respeito exclusivamente à vida econômica, nada tendo a ver com a desigualdade social (COMPARATO, 2011, p. única).

Ao que nos parece, na teoria, uma lei que ampara, propõe, encaminha; na prática, prevalecem os interesses do projeto do capital para o campo.

À Guisa de Conclusão

[...] burguesia é incapaz de continuar desempenhando o papel de classe e de impor à sociedade, como lei suprema, as de existência de sua classe (MARX e ENGELS, 2002, p. 50).

O fechamento das escolas do campo, hoje, não pode ser tratado como um fenômeno isolado da realidade e/ou das discussões outras que envolvem o campo. Se não houver este entendimento, seremos levados, mais uma vez, a ver os problemas da escola como sendo da escola, ou seja, como partindo dela mesma, sem olhar para um conjunto de condicionantes que se colocam como verdadeiras “cercas” nesse novo cenário que vem se produzindo no campo, o do campo sem gente, sem escola; o campo do vazio camponês.

Faz-se urgente nos perguntarmos: que projeto de campo queremos? O que defende e propõe políticas voltadas a atender os interesses da classe burguesa (latifundiários, monoculturas, campo sem gente, sem escolas); ou um projeto que interessa aos trabalhadores do campo (terra de trabalho, multicativos, mão-obra, renda, gente, escola)?

Lá no final da linha/estrada está a escola. Esta, para que “funcione”, precisa de alunos. As famílias camponesas estão migrando para os centros urbanos, fugindo da pobreza. Os filhos/estudantes vão junto com suas famílias. Cada vez menos gente nas comunidades e /ou nas escolas (alunos), os “gastos não compensam”. A nucleação é uma saída emergencial, primeiro no campo, depois em escolas nos centros urbanos. O transporte escolar com todos os problemas afasta os estudantes do sonho da escola/estudo.

O mais comum, hoje, ao longo dos caminhos que nos levam ao campo, é o das casas abandonadas/fechadas; o das comunidades que se desfazem; o das escolas abandonadas/fechadas.

“Frear” esse movimento vai muito além da luta, ações, localizadas (programas/projetos de governos). A complexidade da situação passa pela retomada, valorização e apoio ao trabalho que (já) vem sendo realizado, há muitas décadas, pelos movimentos sociais do campo, mas que a sociedade, como um todo (partidos, associações, sindicatos, universidades, igrejas, etc.) tem dado às costas. Estes têm, historicamente comprovado¹⁰, a força e o poder de/em dar outro rumo ao campo.

¹⁰ As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo /2002 são a prova de que políticas públicas para o campo se fazem no/pelo coletivo.

Por fim, enquanto as formulações de políticas para o campo, incluindo o uso e a ocupação do território (bem como as educacionais) estiverem sob a tutela de instituições financeiras internacionais, como vem ocorrendo, cada vez menos trabalhadores no campo; cada vez mais miséria; maior o êxodo; cada vez menos gente; cada vez menos escolas.

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, Luiz F./2011. **Fechamento de 24 mil escolas do campo é retrocesso, afirma dirigente do MST**. Disponível em: WWW.brasildefato.com.br/node/6734. Acesso em: novembro de 2011.
- BECKER, Bertha K. **Amazônia**. São Paulo: Ática, 1997.
- CARVALHO, Horácio Martins de. **O Campesinato no Século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.
- COMPARATO, Fábio Konder. CPMA Política Agrária no Brasil, Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/user/Meus%20documentos/Downloads/A%20Pol%C3%ADtica%20Agr%C3%A1ria%20no%20Brasil.htm> Acesso em: novembro de 2011.
- FERNANDES, Ovil Bueno. **Educação e Desintegração Camponesa: o papel da educação formal na desintegração do campesinato**. In: VIANA, Nildo; VIEIRA, Renato Gomes. **Educação, Cultura e Sociedade: abordagens críticas da escola**. Goiânia/GO: Edições Germinal, 2002a.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma Caminhada**. In: CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar J. (org.). **Educação do Campo: identidade de políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002b. (Coleção por Uma Educação do Campo, 4).
- GENTILI, Pablo; MC COWAN, Tristan (orgs.). **Reinventar a Escola Pública: política educacional para um novo Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GNIGLER, MIGUEL L./2011. **O Processo de nucleação das escolas isoladas**. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id208.htm> Acesso em: 03/11/2011.
- GRITTI, Silvana. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.
- JESUS, Sônia M. S. Azevedo (orgs.). *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- MENDONÇA, M. Luisa e RESENDE, Marcelo. **As Políticas do Banco Mundial são Iguais em Todo Mundo**. In: MARTINS, Mônica Dias. **O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia**. São Paulo: Viramundo, 2004.
- MOTTA, Márcia. **Dicionário da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- PEREIRA, João Márcio Mendes. **A política agrária contemporânea do Banco Mundial: objetivos, lógica e linhas de ação**. Disponível em: <http://www.fmra.org/archivo/dc1br.pdf> - Acesso em: 01/11/2011
- PERIPOLLI, Odimar J. **Expansão do capitalismo na Amazônia norte mato-grossense: a mercantilização da terra e da escola**. Tese (Doutorado). FAED/UFRGS/RS. 276p. Porto Alegre/RS, 2009.

- KREMER, Adriana. **Menos uma coisa no lugar: as comunidades rurais e o fechamento de suas escolas.** Disponível em: [HTTP://anped.org.br/reunioes/30ra/postar/GT06-3147-Int.pdf](http://anped.org.br/reunioes/30ra/postar/GT06-3147-Int.pdf). Acesso em: novembro de 2011.
- PESSOA, Luisa. **Pau-de-arara escolar tomba na Bahia e deixa 30 crianças feridas.** Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/982956-pau-de-arara-escolar-tomba-na-ba-e-deixa-30-criancas-feridas.shtml>. Acesso em: novembro de 2011.
- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica C. (orgs.). **Por Uma Educação do Campo (Memória).** Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília (vol. 1), 1999.
- RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, Autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- ROCHA, Décio. Transporte escolar rural é precário em vários municípios, revela pesquisa. Disponível em: <http://www.brasilatual.com.br/sistema/?p=809> Acesso em: novembro de 2011.
- SAMPAIO, Plínio de Arruda. *Prefácio.* In: Martins, Mônica Dias. *O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia.* São Paulo: Viramundo, 2004.
- SOUSA, Rainer/2011. Lei de Terras de 1850. <http://www.brasilecola.com/historiab/lei-terras-1850.htm> Acesso em: novembro de 2011.
- SOUSA, Elizeu Clementino de; SANTOS, Fábio Josué Souza dos; PINHO, Ana Sueli Teixeira de; ARAUJO, Sandra Regina Magalhães de. **SUJEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS RURAIS DA BAHIA: ações educativas e territórios de formação.** Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/souza-santos-pinho-araujo.pdf> Acesso em: novembro de 2011.

ROMPENDO O SILÊNCIO: AS VOZES DOS (AS) CAMPONESES (AS)¹¹

*Josivaldo Constantino dos Santos
Fiorelo Picoli*

Introdução

Tendo como referência as diretrizes da socioeconomia solidária, enquanto maneira alternativa de se contrapor à economia de mercado, que é seletiva e excludente, partimos da óbvia constatação que os cidadãos e cidadãs que trabalham e vivem no assentamento da Gleba Mercedes 5, estão a cada dia que passa, mais diminuídos enquanto pessoas, por trabalharem tanto, e não usufruírem de uma vida com qualidade. As pessoas precisam viver, porém a qualidade de vida é um direito fundamental do ser humano. A qualidade de vida passa não só pelo suprimento das necessidades econômicas, como principalmente pelo controle que o próprio cidadão e cidadã devem ter de sua vida, de seu destino (GADOTTI, 2000).

A qualidade de vida, portanto, passa impreterivelmente pela consciência individual (a pessoa em si), e pela consciência coletiva (comunidade) de que cada um/a, é um ser de vontade – liberdade – amor (homo volens), é um ser que se expressa pela linguagem (homo loquens), é um ser social e político (homo socialis), é um ser que transborda cultura (homo culturalis), é um ser que transforma a si e ao meio, pelo trabalho e pela técnica (homo faber), é um ser que necessita do jogo e do divertimento (homo ludens), é um ser que transcende e que expressa sua transcendência pela religião (homo religiosus), é um ser que se manifesta e que age no mundo, sobre o mundo e com o mundo por meio de sua dimensão corpórea (homo somaticus), enfim, é um ser que vive, mas que não vive qualquer vida, e sim, a vida humana (homo vivens). Ora, reconhecer essas dimensões, em si próprio e no outro, é reconhecer-se e valorizar-se como um ser que conhece e cujo conhecimento se expressa de maneira sensitiva e intelectual (homo sapiens). (MONDIN, 1980).

Quando essas dimensões que caracterizam o ser humano, são ignoradas, ou seja, quando não existe ou não se possibilita as condições necessárias para que essas dimensões, em sua totalidade, transpareçam, a qualidade de vida é comprometida. De um modo geral nossas investigações e ações junto aos agricultores e agricultoras familiares do

¹¹ Este artigo é parte do relatório final do projeto de pesquisa: Educação Ambiental: Processos Socioculturais para a Reconstrução Curricular e a Construção da Socioeconomia Solidária, desenvolvido no assentamento Gleba Mercedes 5, no município de Sinop – MT, no período de agosto de 2003 a setembro de 2005. Justifica-se a publicação deste artigo, anos depois do término da pesquisa, visto que a realidade no referido assentamento em muitos aspectos continua tal e qual. Os poucos investimentos que foram realizados pelo poder público, neste espaço de tempo, não trouxeram mudanças significativas no que se refere a qualidade de vida em relação aos temas abordados em nossa pesquisa. Por outro lado, a realidade vivida pelos/as protagonistas da vida no campo, narrada por eles/as próprios/as, e desvelada por nossa pesquisa, reflete a situação em que vivem atualmente outros assentamentos neste país.

espaço pesquisado, constataram a ausência dessas dimensões. Os cidadãos e cidadãs da Gleba Mercedes 5 sofrem por consequência de um modelo econômico pautado pela concentração de renda, pela concentração da propriedade, pela devastação dos recursos naturais e por fim, um modelo econômico que pela sua base na competição, explora homens, mulheres e natureza. No bojo dessa exploração, as dimensões da vida humana valem menos que o lucro.

Neste artigo, apresentamos como esses cidadãos e cidadãs, sujeitos desse espaço de vida, analisam a infraestrutura que viabiliza ou não as suas ações. Elegemos alguns pontos que acreditamos ser importantes discutí-los tais como: escolas, saúde, transporte, estradas, comunicação, recursos do governo, organização da produção e vendas dos produtos, cooperativas, distribuição de água, energia elétrica, lazer, organização dos templos religiosos, devastação, abandono dos lotes pelos titulares, e, não presença dos representantes do poder público no assentamento.

As entrevistas aconteceram de maneira muito informal. Enquanto a equipe da Secretaria Municipal de Educação (Sinop) reunia-se com os pais e mães das crianças e enquanto os professores e professoras participavam de um curso ministrado pelas acadêmicas estagiárias do curso de pedagogia da UNEMAT¹², conversávamos com um grupo de agricultores e agricultoras que estavam para fora do barracão (escola). Isto aconteceu no dia 16 de novembro de 2003. Foram levantadas as mesmas questões para três grupos em momentos diferentes. Primeiro foi conversado com cinco agricultores, em seguida a conversa aconteceu com um professor e por último com um casal de agricultores, totalizando oito pessoas. Levantadas questão por questão deixou-se que ficassem à vontade para falarem sobre cada uma delas.

A entrevista semiestruturada iniciou-se com o grupo de agricultores. Foi a partir das principais necessidades levantadas pelos agricultores que as demais questões foram sendo elaboradas e cada dificuldade apresentada tornou-se um tema para ser analisado.¹³ A questão que gerou o rompimento do silêncio, a denominamos, de questão introdutória.

Questão introdutória.

Quais são as principais necessidades deste assentamento? (para os agricultores):

R¹⁴ - “[...] falta tudo nesse local, pois o poder público se faz ausente. Podemos dentro de nossas necessidades eleger algumas das mais urgentes, tais como: posto de saúde com atendimento médico na própria Gleba; a construção das escolas equipadas e professores qualificados; melhoria nas estradas; rede de eletrificação rural para atender a todos os assentados; melhoria na telefonia com tecnologia mais adequada, pois esta é muito precária; organização dos assentados em cooperativas com a finalidade de garantir a produção, organização e comercialização de nossos produtos;

¹² Universidade do Estado de Mato Grosso.

¹³ As falas foram transcritas tais quais foram faladas, sem correção gramatical.

¹⁴ R= resposta.

escola de 2º grau¹⁵, para os alunos que terminam a 8ª série e não tem como prosseguir os estudos, mais segurança com a presença da polícia”.

Questão 1 - tema: início do assentamento - para o casal de agricultores:

R - “Quando o INCRA¹⁶ adquiriu esta área de terra, ela pertencia ao município de Tapurah, a compra ocorreu no ano de 1997. Como a grande maioria dos assentados era de Sinop, bem como por ser mais fácil sair por esse município por ter estradas abertas e, por ser uma região que fornece madeiras para as serrarias de Sinop começamos reivindicar a troca de município. Assim, a partir do nascimento do assentamento começou uma grande luta para que os assentamentos do Caldeirão e da Agrovila passassem a pertencer ao município de Sinop. A troca de município só veio ocorrer em 2002 e, foram muitas reuniões e promessas até se efetivar o nosso desejo. Nesse tempo ninguém assumia a Gleba, pois ficaram esperando definir a quem de fato a gente iria pertencer. Hoje pertencemos ao município de Sinop, mas muito pouco mudou por aqui, pois estamos abandonados da mesma forma que antes. Tudo não passam de promessas e, não acreditamos mais que venham as melhorias tanto desejadas por todos os assentados”.

Questão 1 (a) - tema: atuação dos políticos no assentamento - para o casal de agricultores:

R - “Eles quase nunca aparecem, porém quando chega próximo as eleições eles vêm. Nos prometem muitas melhorias, mas nada de concreto aparecem nas duas comunidades. Pelo fato de termos passado a pertencer para Sinop a partir do ano passado não sabemos quantos eleitores temos no Caldeirão e na Agrovila, mas se calcula que teremos mais ou menos 1.000 eleitores. Mas temos um problema: muitos dos assentados votam em Sinop na sede do município, porém o ideal seria que quem tem porções de terra nos assentamentos votarem aqui, pois assim teríamos mais força e poder de negociação”

Para o professor:

R - “Em 1997 foram distribuídos em torno de 500 lotes, de 70 hectares na Gleba 5, que contempla a comunidade da Agrovila e do Caldeirão que passaram a pertencer ao município de Sinop a partir de 2002. A Gleba 1 e 2 é formada por 1.100 lotes também de 70 hectares cada um, pertencendo ao município de Tabaporã, ficando a uma distância de 90 quilômetros daqui. A gleba 3 e a gleba 4, ninguém sabe onde fica, se esta foi diluída na 1,2,5, mas se ela pertence a alguém não sabemos, porém todo esse território faz parte da antiga Gleba Mercedes que o INCRA desapropriou para fazer o assentamento. Na Comunidade do Caldeirão e da Agrovila vivem aproximadamente 1.500 pessoas. Existem muitos lotes que não são habitados, eles pertencem a pessoas que residem nas cidades próximas e, alguns dos proprietários os visitam de vez em quando, outros nunca aparecem por aqui. Alguns dizem que estão esperando valorizar, outros

¹⁵ Leia-se Ensino Médio (como já dissemos, transcrevemos as falas do modo que foram proferidas).

¹⁶ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

tem boa vontade de permanecer, mas não conseguiram sobreviver por aqui por falta de estrutura. Esse não se trata de um local de Reforma Agrária de fato, é apenas mais um assentamento que coloca os colonos na terra e depois ficam abandonados pelo poder público”.

PESQ¹⁷ - Nesta pergunta cujo objetivo foi compreender as formas de criação e organização do assentamento, e como foi o processo de transferência deste assentamento para o município de Sinop, percebe-se o desejo que as pessoas têm de falar sobre as dificuldades por que passam. Para os agricultores entrevistados, o sonho de pertencerem ao município de Sinop por acreditarem que teriam mais acesso a melhores estradas e a uma infraestrutura melhor virou pesadelo, visto que em nada mudou a situação, e ficaram apenas na promessa. Muitos já perderam a esperança de que este assentamento receberá a infraestrutura necessária.

Segundo a fala do casal de agricultores, foram eles que manifestaram a vontade de passarem ao município de Sinop, visto que o município de Tapurah não tinha estrutura para manter o assentamento que foi criado em 1997. Enquanto rolava os trâmites burocráticos para a transferência, o assentamento ficou sem nenhuma assistência, nem por parte de Tapurah e nem por parte de Sinop, ou seja, de 1997 a 2002 ficaram em um total abandono. O agravante, é que uma vez sob a jurisdição de Sinop, a partir de 2002, o abandono continuou.

O professor denuncia que muitos lotes não estão habitados, pois seus donos resolveram morar na cidade esperando que essas terras sejam valorizadas para depois investirem nelas. Para muitos, o assentamento se transformou em uma área de camping, onde os proprietários que já agregaram outros lotes aos seus, vem para caçar, pescar, passar o fim de semana fazendo churrasco. Eis o que diz o professor:

Tem alguns acumulando terrenos e incorporando para ele, por meio dos membros da família, dizem ser da sogra, sogro, irmãos, filhos e assim por diante. Próximo ao Rio Teles Pires se tornou uma área nobre e os lotes são muito cobiçados e caros, pois está virando área de lazer das pessoas que tem dinheiro para caçar e pescar, bem como para passar os finais de semana e lá nada se produz, porém estão construindo locais sofisticados em terras não legalizadas e que não foram destinadas a esse fim. No futuro teremos sérios problemas, pois o INCRA não aparece, mas os desmandos vão acontecendo todos os dias (16/11/2003).

O casal de agricultores confirma o que disse o professor:

¹⁷ PESQ= Pesquisadores. A dinâmica da apresentação deste artigo acontece da seguinte forma: ao final das falas dos 5 agricultores, do casal de agricultores e do professor, os pesquisadores tecem seus comentários e reflexões para só depois iniciar um novo tema.

Muitos desistiram da terra por falta de condições e foram embora, alguns abandonaram o lote outros venderam a um novo assentado de forma irregular, pois o INCRA não veio reconhecer o novo dono. Tem gente montando fazendas, estão reunindo vários lotes. Tenho conhecimento de um proprietário que já encostou seis terrenos e está formando uma única área. A estratégia é a seguinte: eles estão colocando no nome de alguém da família, temos casos que colocam em nomes de parentes até fora do Estado de Mato Grosso. Dos primeiros assentados poucos restaram [...] (16/11/2003).

Esses desmandos acontecem devido à ausência do INCRA, que segundo o entrevistado, esteve presente na distribuição dos lotes e nesse sentido na época beneficiava muitas pessoas sem a necessidade de receber os terrenos para serem assentados. “Por aqui aconteceu muitas coisas [...]” (o entrevistado silenciou, mas seu silêncio aponta que é preciso uma melhor investigação e ação por parte do INCRA). “Faz muito tempo que não se tem notícias do seu aparecimento por aqui. Os lotes foram todos distribuídos em 1997, mas não se encontram mais 50% neles”.

No ano de 2003, a imprensa local de Sinop, noticiou que havia vereadores com terras na Gleba Mercedes 5 e inclusive um desses vereadores estava em conflito com um assentado por questão de posse de terra. O vereador chegou a se manifestar via imprensa, tentando justificar que também foi um dos beneficiados pelo INCRA na distribuição dos lotes. Entretanto, o que se cogitava na época é que o mesmo havia comprado esse lote dos primeiros e legítimos donos para fins de especulação. Está em parte explicado o silêncio momentâneo do entrevistado ao se referir a pessoas que não são assentadas e que se beneficiaram ilicitamente pelo INCRA.

Questão 2 - tema: escola - para os agricultores:

R - “Temos duas escolas, uma na comunidade do Caldeirão e a outra na comunidade da Agrovila¹⁸. Nas duas temos alunos que estudam de 1ª à 8ª séries. Os alunos e os professores são recolhidos de uma distância que chega a 25 quilômetros de distância da escola. Cada escola possui uma kombi e um ônibus que são usados para esse fim, porém, são bem velhos e muitas vezes esses veículos quebram durante o percurso, ocasionando atraso na chegada à escola. Outro fato bastante delicado é que o primeiro aluno embarca no carro às 5:00 horas da manhã e só chega de volta às 16:00 horas, sendo que o período de estudos dura apenas 4 horas. Desde a fundação das comunidades em 1997 as aulas são ministradas em barracões situados dentro das mesmas.[...]. As salas de aula são de madeira, não possuem forro nem divisórias certa, a iluminação e a ventilação não são

¹⁸ A Gleba Mercedes 5 está dividida em duas localidades: a Agrovila e o Caldeirão (O nome Caldeirão deve ser pelo fato desta parte da Gleba ser banhada pelo rio caldeirão).

adequadas para a prática do ensino. A cozinha também é de madeira e não é própria para armazenar os alimentos e muito menos para estes serem manipulados para o preparo da merenda. Nestas duas escolas estudam um número significativo de alunos sendo 148 de 1ª à 4ª séries e 95 de 5ª à 8ª séries. Existe ainda um elevado número de estudantes que estão fora da sala de aula. Não sabemos a quantidade certa, mas é uma quantidade expressiva. A quadra foi construída pela comunidade, e até hoje não foram feitos investimentos por parte das prefeituras que mereceram considerações. Além de tudo isso, as escolas são extensões de Sinop. De 1ª à 4ª séries pertencem à prefeitura de Sinop, por meio da Escola Jardim Paraíso e de 5ª à 8ª séries através da Escola Estadual Osvaldo Paula¹⁹ também de Sinop. Desta maneira, as escolas funcionam sem a presença da direção, e raramente são visitadas pela mesma. Estamos satisfeitos com os professores que ali trabalham, apesar da maioria não possuir formação, são esforçados e dedicados na execução de suas funções. O que nos preocupa é o fato de crianças estarem estudando junto com adultos. Temos alunos com idade de seis anos misturados com alunos de vinte e dois anos. Os alunos, que terminam a 8ª série não têm como prosseguir os estudos. Estes são obrigados a mudar-se da Gleba ou paralisar os mesmos”.

Para o professor:

R - “Sou professor da Escola da Agrovila, onde temos alunos a partir de 1ª série até 8ª série. Também sou um dos assentados da Gleba Mercedes 5, resido à 500 metros da escola da Agrovila. A escola é o que você está vendo ali [...], funciona nesse local, mas com algumas dificuldades. A merenda que chega não é suficiente para todos os alunos, e nem vamos falar da qualidade que é péssima, os professores são esforçados, o pagamento vem sempre no dia certo. Quem faz esse pagamento é a prefeitura de Sinop. No tocante as estruturas físicas, são de péssima qualidade, não se trata de um lugar adequado para a prática docente dos professores e alunos, bem como para que se possa realizar algum tipo de trabalho de qualidade. A estrutura física da escola não pertence ao Estado de Mato Grosso e muito menos à Prefeitura municipal de Sinop. Tanto no Caldeirão quanto na Agrovila a estrutura física pertence à comunidade. Temos aqui duas extensões das escolas de Sinop. De 1ª até a 4ª séries, que é organizada pela prefeitura municipal de Sinop e, de 5ª até a 8ª séries através do Estado de Mato Grosso (o professor se refere à rede estadual). A direção dessas escolas fica em Sinop, mas aqui fica uma coordenadora que executa o trabalho de intermediação nas duas escolas. Hoje o número de alunos é de 184 no Caldeirão, e 106 na Agrovila, fora os 20% de evadidos e transferidos, além dos alunos não matriculados em idade escolar, sendo difícil avaliar a quantidade certa. As escolas estão a uma distância entre 25 e 30 quilômetros das casas dos assentados, sendo que os alunos e professores que residem distante são transportados com veículos velhos que quebram todos os dias, ocasionando atrasos na chegada da escola e conseqüentemente, a perda de aulas. Considero que o ambiente onde as

¹⁹ Essas escolas atualmente não estão responsáveis pelas extensões na Gleba Mercedes.

escolas se encontram não pode proporcionar progresso na aprendizagem, pois convivemos com o barulho, calor forte, devido às estruturas precárias das instalações, mistura de crianças das séries iniciais com adolescentes e jovens. A cozinha não oferece as mínimas condições de higiene, é de madeira e na escola não tem energia elétrica. A biblioteca não oferece nada além do material básico ao ensino até a 4ª série, e os demais raramente tem material para os estudos. A água é do rio, sendo utilizada na comida das crianças e a bebemos sem tratamento algum. Também não temos água encanada na escola do Caldeirão nem na da Agrovila que também não é tratada. Para o lazer e os esportes dos alunos não temos nada além de campos de futebol, que por sinal foram construídos pela própria comunidade”.

Para o casal de agricultores:

R - “Aqui não tem escola. A escola é o barraco de madeira da comunidade e que foi construída pela comunidade e a ajuda do Governo que recebemos R\$ 3.000,00 (três mil reais) no início do assentamento. As estruturas físicas da escola pertencem à comunidade e as prefeituras nunca assumiram nada das construções por aqui. Quanto a qualidade do ensino estamos satisfeitos, os professores fazem o que podem e dentro do que eles tem. A realidade é muito dura, falta tudo, a cozinha como você viu é um local impróprio para fazer as merendas. Nós temos que fazer a merenda nesse local sem energia, sem geladeira, paredes de tábuas, além disso, faltam bacias pratos e talheres, ou são sem qualidade e velhos. A água, nós apanhamos no rio com o balde, tanto para a alimentação e para beber, mas não é tratada, bem como para fazer a limpeza das instalações. Na biblioteca podem ser vistos alguns livros, mas são muito poucos e são os livros básicos do governo. Os professores de 5ª até 8ª série reclamam que não podem avançar nos estudos por falta de material. Também por falta de energia elétrica não podem passar um vídeo, televisão e outros instrumentos que necessitam de força elétrica. Além disso, temos sempre alunos e professores doentes, principalmente por terem contraído malária que é uma praga que nos acompanha há muito tempo sem solução. Tudo aqui é problemático. As escolas não têm guarda e, para completar o quadro, as diretoras ficam em Sinop. Temos uma encarregada que cuida das duas escolas da Gleba, a da Agrovila e a do Caldeirão. Necessitamos urgente da construção do colégio e que esse seja construído para contribuir com a aprendizagem por meio do direito que as pessoas que ali estudam e trabalham tem. O problema maior vai acontecer no começo das aulas em fevereiro de 2004. Segundo nosso levantamento teremos 50 alunos que concluíram a 8ª série sem aulas, pois ainda não temos o segundo grau e, nos falaram que não vamos ter. É muito difícil atender alunos com mais de vinte anos misturados com alunos de seis anos. Também se faz necessário, aulas no período noturno. Muitos estão fora da escola pela necessidade de trabalharem e investir na formação de adultos”.

PESQ - Nos três depoimentos, vemos os mesmos lamentos em relação à estrutura das salas de aula. Porém todos valorizam o trabalho dos

professores e professoras, pois segundo eles, fazem o que podem. Além de não haver escolas (o que há são salas de aula que funcionam precariamente e como extensão de duas escolas urbanas de Sinop), os conteúdos curriculares trabalhados, não estão voltados para a realidade vivida pelo cidadão e cidadã que habita o campo; são conteúdos que não partem das experiências de vida dos alunos e alunas; são conteúdos da cidade, aplicados à realidade camponesa, e conseqüentemente, não se percebe na organização curricular o mínimo de atenção à diversidade cultural, aos valores, aos ideais que dizem respeito à identidade dos que vivem no e do campo. Na Gleba Mercedes 5, não há escola NO campo e nem escola DO campo. O mal seria ainda maior se os professores e professoras que lecionam no assentamento não tivessem nenhuma relação com o campo. Digo isso porque sendo também homens e mulheres do campo, os professores e professoras procuram dar sentido aos conteúdos relacionando-os na medida do possível, às experiências que possuem, eles e seus alunos e alunas com a terra.

Questão 3 - tema: saúde - para os agricultores:

R - “A saúde é só em Sinop. A comunidade do Caldeirão e da Agrovila, ficam respectivamente a 98 e 70 quilômetros distantes de Sinop. A sede do município é o único meio para sermos atendidos quando necessitamos de atendimento médico e de exames clínicos. Os atendimentos nos assentamentos são exclusivamente para os doentes de malária. É feita a coleta do sangue e são tratados aqui mesmo, mas isso só ocorre na Agrovila. Hoje é domingo dia 16/11, e somente nesta semana passada tivemos 17 casos de malária juntando a Agrovila e o Caldeirão, mas na realidade não baixam de 40 a 50 casos em média por mês. O número de casos positivos depende da época. No período das chuvas os casos aumentam devido à proliferação dos focos dos mosquitos transmissores. Quanto à saúde nos sentimos completamente abandonados. Já nos prometeram uma ambulância para transportar os doentes, mas tudo não passam de promessas que não se efetivam na prática. As vacinações em massa só acontecem aqui quando são campanhas nacionais, nos demais casos não. Se alguém fica doente, quem tem carro leva até o recurso, quem não tem acaba indo de ônibus, mas esse meio funciona apenas em alguns dias da semana”.

Para o professor:

R - “Tratamento aos doentes e prevenção às doenças são coisas que não acontecem por aqui. Temos em média 40 casos de malária por mês e, esse é o único atendimento que pode ser feito aqui. Dizem que não querem que nos dirigimos até Sinop para não contaminar as pessoas de lá, seria esse o motivo para virem até aqui através da SUCAM²⁰ realizarem os atendimentos. Todo o atendimento médico, exames de laboratório e medicamentos são realizados em Sinop. Além disso, o doente tem que se virar como pode para chegar até o hospital, ele vai de ônibus, de carona ou

²⁰ Superintendência de Campanhas de Saúde Pública do Ministério da Saúde.

de carro dos próprios assentados, lembrando que são poucos que possuem. Nas duas comunidades, tanto no Caldeirão como na Agrovila se faz necessário, ambulâncias da prefeitura, mas esta ficou só na promessa, até hoje as ações da prefeitura comprometem os direitos de cidadãos que temos e não são cumpridos os direitos básicos. Temos muitas promessas, nossa realidade é muito dura, as coisas não chegam por aqui. Estamos completamente abandonados, temos a quem recorrer, mas não temos respostas de ninguém, isso é o abandono total, conforme você mesmo pode ver. Dos 19 professores das duas escolas, dois estão doentes com malária, dois contraíram leishmaniose e um está com sérios problemas renais motivados pela água não tratada que é bebida nas escolas”.

Para o casal de agricultores:

R - “Saúde aqui, nada funciona. Tem um pequeno prédio, mas não temos médicos, enfermeiros e muito menos remédios. A saúde é só na cidade de Sinop, mas a gente vai lá, muitas vezes não somos atendidos e, para receber o atendimento temos que fazer muitas viagens. Nem sempre a gente consegue a consulta na primeira viagem. Assim, começa uma peregrinação, uma viagem para marcar a consulta, outra para consultar, se necessitar de exames mais uma viagem, depois mostrar os exames ao médico. Eles fazem da gente o que bem querem. Isso quando a gente é atendido! Pois, a maioria das vezes somos mal atendidos ou não atendem. É mais um faz de conta que muito pouco resolve. O custo para cada viagem de uma pessoa é de R\$ 28,00 (vinte e oito reais), a grande maioria das pessoas não tem esse dinheiro para fazer uma viagem, imagina quatro ou cinco! A nossa condição de desamparo é muito triste, mas não temos outra saída, pois vivemos o descaso do poder público. Aqui na Gleba eles atendem somente os casos de malária, e esses são acima de 30 todo mês. A prefeitura não aceita que os doentes de malária sejam tratados na cidade, quer que os doentes fiquem no assentamento. Isso ocorre pelo fato de terem medo que contamine o pessoal da cidade. Tenho que dar risada com essa condição criada, pois quando as pessoas morrem, independente da doença são transportadas até Sinop, para serem sepultadas. Acontece que no Caldeirão e na Agrovila não temos cemitério ainda. A água é muito problemática, por não ser tratada e consumida por animais e gente transmite muitas doenças. Além disso, as pessoas jogam dejetos poluentes nos rios e contaminam a água”.

PESQ - O que vemos nesses depoimentos? Vemos absurdos acontecendo: uma discriminação tamanha com os trabalhadores e trabalhadoras do campo. Não podem ir à cidade quando estão com malária para não contaminarem os “cidadãos” urbanos, e nem tampouco o atendimento que recebem em relação à malária é satisfatório, agravando-se muito na época da chuva com as estradas intransitáveis. De um modo geral, até que há a quem recorrer como disse o casal de agricultores, porém, não são ouvidos. É isso que agrava mais a situação, pois há uma Secretaria de Saúde em Sinop, porem os moradores e moradoras da Gleba Mercedes ficam a mercê da boa vontade deste órgão público.

Questão 4 - tema: transporte - para os agricultores:

R - “O meio de nos locomovermos até o município de Sinop é através de um ônibus de propriedade particular. Ele faz o caminho até Sinop todas as segundas, quartas, sextas e aos sábados, sendo esse trajeto de ida e volta no mesmo dia. O ônibus volta lotado com mercadorias, principalmente de gêneros alimentícios que são comprados nos supermercados da cidade. Também utilizamos os carros pequenos, e os assentados que possuem automóvel juntam-se com os que não têm com o objetivo de dividirem despesas de viagem para fazerem as compras nos supermercados e no comércio de modo geral. Outra alternativa de se chegar até a cidade é através da carona, pois são muitos os caminhões de madeireiros que trafegam nesse percurso, mas esse transporte é bastante perigoso, pois os caminhões viajam carregados de toras e apresentam-se bastante danificados pela falta de manutenção e pelas péssimas condições das estradas”.

Para o professor:

R - “O transporte é muito complicado. Às vezes nos sentimos sem saída por falta de opção, visto terem construído a Gleba tão distante das cidades, parece que foi realizado dessa forma para não dar certo. Os assentamentos devem ser próximos das estradas gerais e próximos das cidades. Temos um ônibus que faz o trajeto até Sinop alguns dias por semana, mas é insuficiente, você fica condicionado aos horários da empresa e tem que se sujeitar aos horários que nos são determinados. Além disso, o custo da passagem é bastante elevado pelo nível de vida que nós levamos aqui, pois o custo fica em R\$ 14,00 (catorze reais) para ir até Sinop e R\$ 14,00 (catorze reais) para voltar. Para nosso orçamento R\$ 28,00 (vinte e oito reais) é um valor um pouco elevado. Outra alternativa é conseguir carona de vizinhos e dos caminhões das madeireiras, mas no último caso é muito perigoso. O problema se agrava quando alguém fica doente, além de não se ter atendimento médico na Gleba também não temos uma ambulância aqui. A ambulância é uma promessa antiga, mas as promessas não se cumprem por aqui. A única alternativa que nos resta em casos de doenças é recorrer aos vizinhos, porém, a grande maioria dos assentados não possui automóvel”.

PESQ - O drama do transporte: ou através de carona em carros de passeio, ou em cima de caminhões que transportam toras do mato para as madeireiras em Sinop, ou ainda dividindo despesas de combustível com os poucos assentados que possuem veículos. Tudo isso para escapar de uma tarifa muito cara (28,00 reais) para o padrão de ganhos dos moradores e moradoras da Gleba. Quem precisar se deslocar para a cidade mais de uma vez por semana terá um gasto exorbitante só com passagem.

O professor levanta uma questão muito séria que é a distância entre os assentamentos e as estradas principais que conduzem à zona urbana. Parece que foi realizado dessa forma para não dar certo, disse o professor. Isso nos lembra, uma citação de Picoli (2005) a respeito da criação dos assentamentos pelo INCRA:

“[...] distribuía-se terras aos grupos organizados, também se fazia assentamentos via INCRA, e esses contemplavam os pequenos agricultores, para desenvolver o sentimento nacional de governo bom e prestativo. No entanto, esses projetos nasciam com o intuito de não darem certo” (p. 23).

Picoli aponta a criação dos assentamentos como estratégia dos governos para parecerem bons e prestativos diante dos assentados e assentadas, e, a negligência em viabilizar infraestrutura digna para o funcionamento desses assentamentos leva-nos a pensar que tais assentamentos isolam os trabalhadores e trabalhadoras no campo, criando dois mundos paralelos e antagônicos: o mundo da cidade e o mundo do campo. A realidade vivida por esses homens e mulheres deste assentamento na pior das hipóteses confirma a afirmação de Picoli. Entretanto, não podemos aceitar esta conclusão, é preciso superá-la com outras alternativas emancipatórias, e, a socioeconomia solidária aponta para esta superação.

Questão 5 - tema: estradas - para os agricultores:

R - “As estradas como você pode observar são ruins. Existem duas entradas e saídas para a sede do município de Sinop, uma que sai pela ponte e a outra pela balsa do rio Teles Pires. Essas estradas vivem abandonadas pela prefeitura, e, se não fossem pelos madeireiros que as arrumam nós estaríamos sem possibilidades de sair dos assentamentos. Quanto às estradas que levam até o lote do assentado, em algumas nunca passaram máquinas. Se o assentado vende a madeira aos madeireiros, além de conseguir renda para completar as construções e comprar animais, ele tem a garantia da estrada construída, por parte do madeireiro”.

Para o professor:

R - “As estradas como você pode ver são ruins e com a chegada das chuvas vai ficar ainda pior. Quem fez 80% das estradas foram os madeireiros para tirar as madeiras dos lotes dos assentados, mesmo assim, muitos terrenos estão sem acesso, pois os madeireiros cuidaram das estradas enquanto tiravam as madeiras, depois abandonaram o local e a prefeitura não se faz presente. Hoje a prefeitura atende de forma bastante precária a estrada geral, que faz o caminho entre as sedes das comunidades do Caldeirão e da Agrovila até o município de Sinop. A nossa esperança que sejamos atendidos por meio de estradas é pelo fato que até 150 quilômetros os fazendeiros estão abrindo suas fazendas, dessa forma é possível que as estradas sejam melhoradas, mas não por conta dos assentados”.

Para o casal de agricultores:

R - “A estrada geral está transitável, tanto a que vai no sentido da ponte do Rio Teles Pires, como quem queira entrar e sair pela balsa do mesmo rio. Quando a chuva chegar, principalmente de janeiro em diante não sabemos como ela vai ficar, pois, todos os anos nessa época, fica intransitável. No

que diz respeito aos travessões²¹ dos lotes dos assentados a coisa fica feia, vemos um total abandono. Os madeireiros praticamente já tiraram as madeiras na região, eles arrumavam as estradas para passagem dos caminhões para retirar as toras da mata. As prefeituras não assumiram a Gleba em nada, nós estamos completamente abandonados, sem saída e sem ninguém que esteja disposto a nos ajudar, ou nos dar aquilo que temos direito, o caminho de ir e vir. No caso do transporte dos alunos, as estradas não oferecem condições, aliado aos carros que os recolhem serem muito velhos e esses trazem problemas. O transporte de professores e alunos prejudica a aprendizagem, quase sempre a kombi e o ônibus atrasam. Tem dias que passam nove horas ou mais e, algumas turmas não começou as aulas por falta de professores”.

PESQ - Aqui nos deparamos com uma situação de humilhação e de total dependência da vontade dos madeireiros da região, visto que as estradas só estão em funcionamento enquanto tiver toras para serem retiradas da mata, quando termina esse serviço os madeireiros deixam de arrumar as estradas, pois as mesmas já não servem aos seus interesses. Isso mostra o quanto vale um ser humano no confronto com a selvageria do capital. Absolutamente nada. As estradas são simplesmente para o escoamento da madeira, e não para o uso dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Mais uma vez se acentua a negligência do poder público municipal em prover a Gleba Mercedes 5 de estradas transitáveis inclusive na época das chuvas.

Questão 7 - tema: comunicação - para os agricultores:

R - “As comunicações são precárias, pois o que temos são dois telefones movidos por placas solares e por meio de baterias. Um está localizado no Caldeirão e o outro na Agrovila. Estes se encontram próximos às instalações da comunidade, onde funciona a escola. À noite raramente funcionam, e nas outras ocasiões apresentam constantes problemas técnicos ou estão quebrados. Estão sempre a espera da chegada da assistência técnica, para que seja feito os devidos reparos, a espera é longa, e muitas vezes ficamos várias semanas sem comunicação alguma. Nesse caso a comunicação é feita através de recados por meio dos ônibus e automóveis que se deslocam para Sinop, nosso principal ponto de referência. Assistem a televisão só aqueles que possuem motor movido a óleo combustível, pois não temos energia elétrica na comunidade. A nossa principal fonte de informação da cidade é através do rádio de pilha, que serve para recebermos as notícias da cidade e acompanharmos os acontecimentos”.

PESQ - Em pleno século XXI, o que se fala é na modernização do campo que ocorreu no Brasil já no século XX, a partir da década de 1960 com a chamada Revolução Verde, tecnologias que iriam modificar para sempre e para melhor a vida dos camponeses e das camponesas. De fato a Revolução Verde proporcionou a “monocultura”, com grandes lavouras de grãos, transformando o campo em “uma atividade de empresários e ramos

²¹ Travessões são as estradas que ligam os lotes dos assentados à estrada principal.

de negócios para as indústrias e revendas de máquinas, sementes modernas e insumos químicos-adubos e venenos”, com “assistência técnica” e “política de crédito” “[...] para financiar a indústria de máquinas, implementos e insumos e não o agricultor” (GÖRGEN, 2004, p. 30-31).

Enquanto as benesses da Revolução Verde dão sustentação aos empresários do agronegócio com a monocultura para exportação, o pequeno agricultor e agricultora, vivem como o Jeca Tatu, afastados (as) de tudo e de todos, sem estradas para levar seus produtos de subsistência até a feira da cidade, produtos esses cultivados com a tecnologia da foice e do cabo da enxada, sem energia elétrica, sem transporte, sem comunicação, a não ser o radinho de pilha para ouvir as “modas das radias de Sinop e saber das notícias da cidade” (fala de um agricultor).

Questão 8 - tema: agropecuária - para os agricultores:

R - “No ano passado não tivemos nenhuma ajuda para a agricultura nem para a pecuária, nós vivíamos sem ajuda de técnicos para nos auxiliar e orientar no plantio, bem como nas formas de lidar com o gado. Hoje temos um técnico da prefeitura e outro da EMPAER²² que às vezes aparecem para fazer reuniões e nos orientar, mas é um trabalho bem distante que não passa de reuniões, pois nos dois assentamentos foram distribuídos 498 lotes de terra e se fazem necessários vários técnicos para suprir a demanda local. Antes, as sementes eram compradas pelos assentados, hoje foi implantado o sistema troca-troca, o agricultor recebe um saco de sementes e se compromete a devolver outro na colheita. Entendemos que esta foi uma das coisas boas que aconteceu por aqui. No caso de um animal ficar doente, dificilmente escapa da morte, pois não tem veterinário para indicar os remédios e não temos condições de remeter esse animal para Sinop em busca de recursos”.

Para o professor:

R - “Hoje recebemos apoio da EMPAER e da Secretaria da Agricultura de Sinop, através de dois técnicos, sendo um de cada órgão, mas isso teve início recentemente, o atendimento ainda é pequeno, pois ainda falta técnicos e falta também estrutura e empenho dos órgãos, embora os técnicos se mostrem muito interessados em nos ajudar. O INDEA²³ vem nos visitar para orientar quanto à vacinação do gado. As orientações são mínimas, esses órgãos não vem com o firme propósito de fazer um trabalho sequencial, todas as iniciativas aos poucos se esgotam e nós ficamos cada vez mais decepcionados, estamos em estado de descrédito das iniciativas que para cá vem, pois apostamos muito no desenvolvimento da Gleba sem que muita coisa aconteça por aqui”.

Para o casal de agricultores:

R - “Até hoje, pouca ajuda recebemos e o pouco que conseguimos foi por meio do PRONAF²⁴. A prefeitura nunca nos ajudou nem a anterior quando se fazia parte de Tapurah, muito menos hoje que pertencemos a Sinop.

²² Empresa de Assistência e Extensão Rural.

²³ Instituto de Defesa Agropecuária do Estado de Mato Grosso

²⁴ Programa Nacional de Agricultura Familiar.

Algumas coisas estão mudando nesse sentido, pois a EMPAER e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais estão nos oferecendo sementes no sistema troca-troca. O assentado retira um saco de arroz, feijão, milho e outras sementes e devolve outra na colheita”.

PESQ - O que nos chama a atenção é que na falta de toda a infraestrutura na Gleba, quando aparece uma “ajuda” por mínima que seja, ela é festejada. O casal de agricultores afirma que “algumas coisas estão mudando” pelo fato de terem fechado um acordo com o sindicato e EMPAER por meio do sistema de troca na produção. É muita alegria para pouca coisa. Mesmo que não haja técnicos suficientes da EMPAER e prefeitura para auxiliá-los fazendo com que tudo não passe de reuniões como disse o grupo de agricultores, se comemora o mínimo que se consegue.

Questão 9 - tema: recursos do Governo Federal - para os agricultores:

R - “A Gleba Mercedes é bastante grande por isso é dividida em cinco partes. No município de Sinop esta localizada a chamada Quinta Parte, e foi distribuída aos assentados no ano de 1997, entre a comunidade do Caldeirão e da Agrovila. Na Quinta Parte existem dois assentamentos e foram distribuídos 498 lotes sendo esses lotes de 70 hectares cada um. Existem aproximadamente 1.500 pessoas residindo nessas áreas. Já no município de Tabaporã são 1.100 lotes de assentados. Os recursos do Governo Federal foram recebidos apenas por uma pequena parte dos assentados, sendo esses mesmos recursos destinados à construção de casas e também para a compra de animais. Eles foram distribuídos aos assentados que estavam regularizados junto ao INCRA. Os que chegaram depois da distribuição oficial não receberam nenhum tipo de recurso. Os que chegaram depois são os que compraram os lotes dos primeiros donos, ou alguns que juntaram vários lotes”.

Para o professor:

R - “O PRONAF, distribuiu um pouco de dinheiro para construção das casas, compra de animais e sementes, mas os recursos foram insuficientes para estruturar o assentamento, pois a quantidade desses foi mínima. Em torno de 300 assentados foram beneficiados, mas não sei apurar a quantidade exata. 200 não receberam o benefício, fato este motivado pela falta de regularização na sua condição de assentado junto ao INCRA, por terem entrado depois da distribuição das áreas, ou seja, são segundos ou terceiros donos”.

Para o casal de agricultores:

R - “Praticamente se resume em duas ajudas. A primeira foi para construir as casas, mas o dinheiro não deu para terminar, pois a distância e o transporte, bem como o dinheiro defasado não conseguimos terminar o projeto da casa. No nosso caso, tivemos que trabalhar fora, eu trabalho de servente na escola e o Mendes²⁵ trabalha na derrubada da mata e coleta das madeiras para as serrarias, mesmo assim a casa está sem concluir. Outra parte veio para compra de gado leiteiro, mas isso aconteceu só depois de

²⁵ Nome fictício.

três anos de espera. A compra das vacas foi realizada sem direito de escolha do animal, eles foram entregues por meio de sorteio. Teve vacas que não criaram e eram sem qualidade, mas fomos obrigados a ficar com os animais. Isso aconteceu com a gente, uma das vacas veio para ser leiteira, nunca criou e tivemos que nos desfazer do animal. No entanto, nos cobravam um valor alto, cada animal foi pago R\$ 830,00 (oitocentos e trinta reais) independente da qualidade, algumas pareciam cabritas e não vacas”.

PESQ - Uma das graves situações na Gleba Mercedes 5 é a grande quantidade de famílias que estão irregulares nos lotes por terem adquirido os mesmos dos primeiros donos. Muitas dessas famílias já são os terceiros donos do lote como disse o professor. Por este motivo não recebem ajuda do Governo Federal. Porque os primeiros donos, reconhecidos pelo INCRA venderam os lotes, aí é outra questão. Justamente a falta de infraestrutura, a morosidade das políticas governamentais em conceder financiamentos para a produção, os poucos recursos que vieram para a construção de casas e compra de gado leiteiro, a descrença no desenvolvimento do assentamento, etc, fizeram com que muitas famílias vendessem seus lotes e fossem trabalhar em fazendas da região. Temos como exemplo, o casal de agricultores que se mantém até hoje em seu lote, porém como o dinheiro recebido não deu para terminar a construção da casa e ainda tiveram prejuízos com a compra de vacas que não procriavam e não davam leite (pois não tiveram opção de escolha)²⁶, ela trabalha como servente na escola da comunidade e ele como operador de moto-serra para uma madeireira. Esse casal faz parte dos poucos assentados e assentadas de origem que resistem no assentamento, pois, ainda não perderam as esperanças.

Mas como ficar em um assentamento em que não se consegue produzir e para sobreviver, é preciso trabalhar nas fazendas vizinhas cujos proprietários estão cavando oportunidades para adquirirem mais um quinhão de terra e aumentar o seu latifúndio? Será que Picoli tem razão ao afirmar que os programas de assentamentos foram feitos para não dar certo? Nesse sentido, GÖRGEN (2004) argumenta que:

O Estado, suas leis, suas estruturas, sua força repressiva, movimenta-se e age sempre em favor dos grandes Capitalistas e não no interesse dos camponeses. [...]. Ao grande capital interessa a expulsão dos camponeses da terra, pois facilita apropriar-se deste território para a expansão de seus interesses (p. 84).

²⁶ O caso da compra das vacas leiteiras que não davam leite pelo exorbitante valor de R\$ 830,00 (oitocentos e trinta reais cada uma) transformou-se em polêmica, pois os agricultores e agricultoras sentiram-se enganados/as pelo pessoal da EMPAER e denunciaram o caso aos meios de comunicação. Algumas dessas vacas morreram logo que chegaram à Gleba.

Questão 10 - tema: produção e distribuição dos produtos

Para os agricultores:

R - “Nos assentamentos produzimos para satisfazer as necessidades do dia-a-dia. Os principais produtos são: milho, feijão, arroz, mandioca, abacaxi entre outros produtos para nosso próprio sustento. Estamos com um problema muito sério para organizar a produção, não temos assistência técnica suficiente, pois raramente recebemos a visita dos técnicos e, quando esses aparecem não prosseguem os projetos de orientação nas fases seguintes. Quanto a organização da produção é a mesma coisa, os produtos estão apodrecendo na lavoura, por falta de colocação dos produtos produzidos na terra. Também temos um rebanho bem estruturado, visto que todos os assentados que tinha suas condições regulares receberam vacas do PRONAF, objetivando a produção leiteira. O leite está sobrando e não temos como colocá-lo no mercado por falta de organização. A prefeitura de Sinop está ausente em tudo, mas principalmente no que diz respeito à organização dos agricultores em feiras e cooperativas, mas parece que Sinop que é uma cidade com aproximadamente 100.000 habitantes também não tem feiras organizadas, o que lá existe são locais de improviso sem dar muita importância à agricultura familiar. Nesse sentido, nos sentimos impotentes, fomos colocados na terra, mas não estamos recebendo auxílio das autoridades para viabilizar as técnicas de produção, de armazenamento e colocação dos produtos no mercado. Por estes motivos nos tornamos um assentamento sem muitas perspectivas, pois muitos já desistiram e os que aqui ficaram praticam uma agropecuária de subsistência”.

Questão 11 - tema: cooperativa - para os agricultores:

R - “Entendemos que esse é o caminho que devemos percorrer, mas todas as iniciativas até hoje acabaram sendo frustradas, pois as conversas e negociações não são levadas em frente. Quem deveria estar nos auxiliando nesse sentido seria a Secretaria Municipal de Agricultura, mas ela não se faz presente. Das poucas vezes que seus representantes aqui estiveram para reuniões não passou de conversas que não levam a lugar algum. Temos um grupo de estudantes da UNEMAT²⁷, que começaram a realizar estudos com os assentados e estão tentando nos organizar, mas o projeto apenas começou e não sabemos se esse vai realmente conseguir organizar a produção e a colocação de nossos produtos no mercado. O nosso problema maior é a distância, pois estamos a quase 100 quilômetros de Sinop, local possível para comercializar nossos produtos. Poderíamos produzir muitos produtos através da indústria rural familiar, mas o problema é o mesmo. Hoje temos condições de produzir rapaduras e derivados da cana-de-açúcar, embutidos, queijos e leite, doces e geleias, farinhas e derivados de milho e mandioca, licores de frutos dos pomares e das áreas silvestres. Também produzir uma gama de produtos da coleta seletiva silvestre. Mas todos os projetos ficam barrados por falta de energia elétrica”.

²⁷ Este grupo de estudante são os acadêmicos que participam da Empresa Júnior e estavam tentando organizar com os agricultores e agricultoras as bases para a criação de uma cooperativa.

PESQ - Mesmo com muita dificuldade, os agricultores e agricultoras estão produzindo. Reclamam que não há continuidade no trabalho dos técnicos da EMPAER e prefeitura e que esses técnicos quase não aparecem na Gleba para orientá-los. Suas frutas estão apodrecendo nos pomares e o leite estragando por falta de feiras e cooperativas. Reclamam sobre a falta de organização. Foi justamente por estas dificuldades vividas por esta comunidade que paralelamente ao curso de Pós-Graduação em cooperativismo solidário, foi ofertado também o curso de capacitação de lideranças comunitárias em cooperativismo solidário afim de que as lideranças dos assentamentos, atuantes nos movimentos sociais, tornem-se “[...] capazes de elaborar, implementar e gerir projetos de cooperativas solidárias [...] junto às comunidades e com sua participação [...]” (Programa de Pós-Graduação e Capacitação em Cooperativismo Solidário (2005, p. 2).²⁸

Questão 12 - tema: energia elétrica - para os agricultores:

R - “Energia elétrica não existe e estamos esperando há quase seis anos. Como já falamos, cada vez que os políticos ou o poder público aqui vem, nos deixam animados e nos dizem que logo vamos receber a rede elétrica, mas depois nos deparamos com a realidade e a realidade é dura. Nós trabalhamos o dia inteiro no pesado e a noite não temos o direito de tomar um banho quente, tomar água gelada, assistir televisão, nossa vida é uma escuridão por completa. Outro problema é com os alimentos, a região é muito quente e não conseguimos conservar carnes, frutas, leite e outras necessidades do dia-a-dia. Quem tem motor consegue ter algumas horas por dia de iluminação, mas não passam de 10 famílias que possuem motor”.

Para o professor:

R - “A energia elétrica é uma promessa de velhos tempos, mas são somente promessas e nada mais. O mesmo que acontece com a questão das estradas, também nos leva a crer que por conta da grande quantidade de fazendas sendo abertas até 150 quilômetros pode ser a causa de receber a rede elétrica nos assentamentos. Temos muitos projetos para serem viabilizados por meio do uso da energia elétrica, mas todos são paralisados por falta de alternativa. Estamos montando uma cooperativa e, esta paralisou por falta de condições e viabilidade. Por conta disso, o leite está sobrando e não temos como colocá-lo no mercado. O mesmo acontece como a produção de frutas, verduras e legumes perecíveis”.

PESQ - Mais uma vez a esperança de terem energia elétrica segundo o professor entrevistado, está em função do crescimento do número de fazendas em torno deste assentamento e não porque existe o assentamento. As fazendas ao redor, produtoras de monocultura são beneficiadas com a energia elétrica, e se essa energia passar pelo assentamento será mera consequência. O leite e a produção de frutas e verduras por não ter como

²⁸ Além deste curso de capacitação que já está em funcionamento continua sendo discutida a cooperativa de produção na Gleba Mercedes, por dois professores colaboradores deste projeto de pesquisa.

serem conservados e nem comercializados estão se perdendo. As tentativas de criação de cooperativas (não na perspectiva das cooperativas solidárias) não se concretizaram tendo como um dos motivos a falta de energia elétrica.

É preciso de fato uma forte organização para que essa comunidade não fique a mercê das sobras, das migalhas. Ex: só tem ainda uma mísera estrada porque interessa aos madeireiros. Portanto, a estrada, com o mínimo de condições só existe enquanto houver madeira para ser explorada. A energia poderá passar por lá quando for beneficiar as fazendas que estão surgindo em volta. Em breve corre-se o risco de todo esse assentamento ser anexado por estas fazendas com a compra dos lotes dos assentados e assentadas. É bom lembrarmos que muitas famílias já venderam seus lotes por terem perdido a esperança.

Questão 13 - tema: água - para os agricultores

R - “Não existe distribuição de água nos assentamentos. A região é rica em água e a mesma água dos córregos que serve aos animais também serve ao consumo humano. Sendo esta mesma água do córrego servida aos alunos. Ela é bebida sem tratamento algum e é apanhada com baldes, pela falta de um sistema de encanamento. É necessário fazer um cerco no córrego e colocar uma roda de água, mas necessitamos de recursos. A prefeitura de Sinop as poucas vezes que aqui veio através de seus representantes prometeu recursos, mas ficou somente na promessa e nada fazem por nós. Alguns assentados são possuidores de pequenas rodas d’água, ou canalizam até a propriedade através de motor, mas são poucos que têm condições para fazer isso. Não temos poços artesianos, o que temos, são poços simples, cavados pelos assentados, muitos já tem seu poço e servem-se deles. Toda a água consumida não possui tratamento para ser consumida, algumas casas possuem filtro de barro”.

Para o professor:

R - “As comunidades do Caldeirão e da Agrovila são muito ricas em água. Porém são águas contaminadas e não tratadas. A mesma água que os animais bebem também é a água que as pessoas da comunidade bebem. Nas escolas é a mesma coisa, no caso do Caldeirão vem do rio, sendo consumida sem qualquer tratamento. Além disso, por falta de energia elétrica os alunos e professores bebem a água sem receber resfriamento, mesmo residindo em um lugar que o clima é quente o ano todo. Temos muitas promessas da prefeitura para melhorar e resolver o problema da água pelo menos nas escolas, mas são só promessas e nada mais”.

PESQ - A abundância de água neste assentamento e ao mesmo tempo a dificuldade de aproveitamento da mesma devido à falta de procedimentos técnicos para o bombeamento e/ou encanamento até as residências é uma questão muito séria. A falta de água tratada está atrelada à ausência de energia elétrica. Nem todas as famílias têm condições de possuir uma roda d’água, ou poços artesianos. Segundo uma diretora de escola de Sinop que atende as escolas do assentamento, “este povo quer tudo na mão. São um bando de preguiçosos, esperam tudo da prefeitura.

Não têm criatividade para se virarem sozinho. A gente dá a mão e eles querem o braço inteiro”. E continua a diretora: “queriam terra ganharam! Agora são capazes de pedir asfalto na porta”.

Essa postura da diretora mostra o descaso que é feito com as reivindicações destes trabalhadores e trabalhadoras do campo, e fica evidente a ignorância da mesma em relação à compreensão do sentido social da organização das pessoas via movimentos sociais. Segundo ela, “se eles escolheram viver no mato, que assumam as consequências”. E continuava esbravejando: “querem mordomia, vão pra cidade!”.

A diretora mostrou-se legítima representante das vozes dominantes²⁹. Enquanto isso a prefeitura municipal trata essas famílias de maneira assistencialista e não é isso que eles querem e precisam. Eles precisam de políticas públicas que lhes garanta a vida com qualidade.

Questão 14 - tema: lazer - para os agricultores

R - “Não temos lazer nos assentamentos, existem dois pequenos campos de futebol, sendo um no Caldeirão e o outro na Agrovila. A única forma de nos encontrar para o lazer é através do futebol, mas esse é um esporte que contempla apenas os homens e aqueles que gostam de jogar bola. Os mesmos foram construídos através das comunidades e não recebemos ajuda alguma para a construção. Porém, como você pode ver são feitos na base do improvisado e fora das medidas corretas. Não foram planejados por falta de recursos. Algumas reuniões acontecem nos galpões da comunidade, local onde também se realizam as aulas com os nossos filhos. Nesse local como já frisamos, não tem energia elétrica, ventilação adequada, falta água e quando chove muito, chove dentro. As festas da comunidade acontecem raramente, pois existem na comunidade alguns jovens e adolescentes que costumam bagunçar e destruir as iniciativas de lazer. A grande maioria dos assentados, se reúnem com seus vizinhos para conversar, jogar cartas e fazem almoços e jantares em suas próprias casas. Outro local que muito contribui para nossa vida social são as igrejas, por meio das várias religiões aqui presentes”.

PESQ - Mondin (1980), ao refletir sobre a ludicidade, própria do ser humano, nos diz que:

a dimensão lúdica é a dimensão da alegria, do divertimento, da serenidade, da suspensão de todo tormento e de toda preocupação, da liberdade, da realização de si mesmo, sempre mais completa e mais plena na direção que melhor corresponde às capacidades e aspirações de cada um (p. 215).

Ao contrário, na Gleba Mercedes 5, ludicidade é sinônimo de preocupação, de não alegria, de não divertimento, de não liberdade, de não

²⁹ Estes disparates da diretora, aconteceu quando voltávamos da Gleba após uma reunião que a escola fez com os pais e mães dos(as) alunos(as). A reunião que era para ser pedagógica tornou-se um espaço de reivindicações por parte dos presentes, que não viam como discutir educação e aprendizagem sem associar tudo isso à falta de transporte e de estradas que conduzam as crianças à escola.

realização de si mesmo, porque simplesmente o lazer, pensado enquanto uma necessidade fundamental do existir humano, não existe. O lema é: brinque quem puder e como puder. Isto ficou claro nas falas das pessoas entrevistadas.

Quanto a espaços para o lazer, de fato só existem os dois campos de futebol. Campos de chão batido e ambos desnivelados. Os barracões que servem como escolas (no Caldeirão e Agrovila), servem também para a realização das festas e para as missas e cultos da igreja católica e estão em situação deplorável. Enfim, caçar e pescar são os únicos lazeres associados ao jogo de futebol. As mulheres ficam em grande desvantagem nas poucas atividades de lazer que estão disponíveis: não jogam, não caçam e não pescam, apenas frequentam as igrejas.

Questão 15 - tema: igrejas e religião - para os agricultores.

R - “As religiões já se fazem presentes, tanto no Caldeirão como na Agrovila. Hoje pelo que sabemos existem quatro religiões diferentes, com cinco templos construídos, porém são simples e de madeiras. Das já construídas, três pertencem à Igreja Assembléia de Deus, duas da Igreja Cristã do Brasil. A Igreja Católica também está presente, porém esta se utiliza, do mesmo espaço do barracão da comunidade que também serve de escola de segunda-feira à sexta-feira, mas nos finais de semana vira local de encontro dos católicos fazerem seus cultos e missas por não terem seu templo construído. No caso da Igreja Adventista do Sétimo Dia, esta faz suas pregações nas casas dos assentados, que se reúnem cada vez em uma casa para as pregações e os fiéis e adeptos para lá se dirigem”.

Para o casal de agricultores:

R - “A igreja católica não conseguiu construir seus templos e, o motivo é simples aqui me parece que tem mais crentes que católicos. Só a Assembléia de Deus tem três igrejas construídas. As igrejas fazem parte de nossas vidas, elas contribuem muito no processo do dia-a-dia da Gleba, mas também tem muito pouca força para resolver os problemas dos assentados que são muitos. Elas se preocupam mais com nossa formação religiosa e isso nos faz muito bem”.

PESQ - Percebe-se nesses depoimentos que as igrejas, não têm atuação nenhuma na luta para a conquista da cidadania dessas pessoas. Não há nenhum tipo de comprometimento social das igrejas com as questões referentes à Reforma Agrária e particularmente com a luta por dignidade de vida neste assentamento. Esperava-se pelo menos da Igreja Católica, pela sua história de luta na Pastoral da Terra, um envolvimento maior e uma parceria com os trabalhadores e trabalhadoras do campo em suas lutas por melhores condições de vida. Infelizmente a Diocese de Sinop não tem esse compromisso com os homens e mulheres do campo. Mesmo assim o fervor religioso faz com que frases como essas sejam ouvidas na Gleba: “As igrejas fazem parte de nossas vidas, elas contribuem muito no processo do dia-a-dia da Gleba” Praticamente a contribuição das igrejas e só com a catequização, com a formação religiosa. Na realidade contribuem para manter a fé, a esperança, agora fé e esperança em que não se sabe. A

religião está bem distante dos problemas sociais enfrentados na Gleba Mercedes 5.

Questão 16 - tema: desistência dos lotes - para os agricultores.

R - “[...] são muitos os que abandonaram seus terrenos, ou venderam seu lote. Alguns residem em Sinop onde trabalham, visitando seus lotes de vez em quando, como meio de manter a posse do lote, fazem isso, pois, através da renda que conseguem com esse trabalho na cidade podem alocar recursos para investirem nos seus lotes na gleba. Outros venderam seus direitos para terceiros que se encontram irregulares nos lotes, pois não são reconhecidos pelo INCRA como assentados legítimos na espera da titulação”.

PESQ - O abandono dos lotes e/ou venda para terceiros, é um problema que acarreta muitas consequências ruins para o assentamento Gleba Mercedes 5. Muitos são os fatores que levam à desistência dos lotes. Vai desde a falta de infra-estrutura para a fixação no assentamento até a falta de recursos financeiros para manter a propriedade produzindo. Mesmo os que conseguem produzir, não encontram espaço para a distribuição via comércio. Para muitos o assentamento que prometia o “mel”, trouxe apenas o “sangue” (Picoli, 2004). Sangue nas mãos de tanto trabalhar e não ver os frutos desse trabalho, e sangue na alma por sentir-se impotente na luta contra as forças contrárias à agricultura familiar.

Este sentimento de impotência diante da realidade dura leva muitas famílias a entregar por qualquer preço a terra que conquistou com tanta luta. Uns resistem, morando na cidade e trabalhando como empregados em madeireiras para conseguir recursos no intuito de manter seu terreno na Gleba. Isto é sinal do descaso com que este assentamento sempre foi tratado. A falta de assistência e a ausência constante do INCRA levou muita gente ao desânimo. Aí fica fácil chamar esse povo de “vagabundo” quando não se analisa as causas profundas que proporcionaram a desistência de seus lotes.

Questão 17 - tema: devastação - pergunta para o professor:

R - “Os lotes, a grande maioria já foram devastados. No início da abertura não se observou as nascentes dos rios, bem como suas margens e a devastação ocorreu sem planejamento algum. As matas foram quase todas abertas por madeireiros, teve uma invasão de tratores e moto-serras nos assentamentos e hoje não resta mais muitas árvores maduras para serem colhidas. Na época da seca a fumaça é intensa, o fogo arde dia e noite, é difícil nas escolas, nas casas e principalmente com as crianças e as pessoas com mais idade. As pessoas não têm muita consciência sobre as questões ambientais e os órgãos governamentais não se fizeram efetivamente presentes para orientar os assentados, para mostrar a importância do meio ambiente para a vida futura dos assentados e suas famílias”.

PESQ - O que vemos explícito no depoimento do professor, é a falta de consciência ambiental devido a não informação. Não respeitar as nascentes, queimar para um novo plantio, são práticas seculares que só agora apresenta as cruéis consequências a olho nu. A necessidade de uma

Educação Ambiental Crítica é urgente, seja nas escolas com as crianças, seja nas reuniões das cooperativas, das associações etc.

É na perspectiva da Educação Ambiental Crítica que se pode compreender a íntima e estreita relação entre o trabalho e o cuidado. Zart (2004) nos diz que “se tivermos [...] o trabalho sem o cuidado, teremos ações coletivas predatórias, de destruição dos substratos naturais e culturais, da destruição do homem corpóreo e cultural (p. 29). É o que está acontecendo na Gleba Mercedes 5. Por outro lado diz o autor, o cuidado sem o trabalho inviabiliza a vida atual. Neste sentido “a relação interdependente entre o cuidado e o trabalho é um dos fundamentos da sociedade sustentável e solidária” (ZART, 2004, p. 29).

Percebemos, pois, que há muito o que fazer em parceria com a comunidade da Gleba Mercedes 5, a começar pela desconstrução da ideia de que o trabalho tem que ser a expressão do poder de dominar, de escravizar o outro e a natureza, de explorar sem medidas e sem os cuidados necessários. O que esperar de órgãos governamentais cuja finalidade é proporcionar o equilíbrio entre trabalho e cuidado quando se apresentam situações como esta estampada na capa da Revista Veja: Corrupção: Amazônia à venda- petistas presos aceitavam propina de madeireiras que devastam a floresta (Veja, 2005, nº 23). O tema acima diz respeito à Operação Curupira, desencadeada pela Polícia Federal que prendeu pessoas ligadas ao IBAMA (Instituto Brasileiro de Meio Ambiente) que pertenciam a uma quadrilha que em Mato Grosso recebiam propinas graúdas para fecharem os olhos diante da devastação da Floresta Amazônica. Diante disso, nos indagamos: ainda vale a pena desencadear ações que promovam a conscientização dos agricultores e agricultoras familiares em relação ao cuidado e ao trabalho? Só mesmo quem acredita na utopia do “inédito viável” (Freire). E nós acreditamos.

Percebemos *in loco* e pelas falas nas entrevistas, que mesmo existindo sete associações na Gleba Mercedes 5, elas não funcionam, por conta de um permanente estado de individualismo, isolamento entre os lotes, pois de um lote a outro, há uma grande distância a ser percorrida via floresta, apenas por picadas abertas pelos agricultores e agricultoras. As pessoas não estão próximas, vivem isoladas na mesma comunidade, diferente do que acontece na Gleba Mercedes 2 (município de Tabaporã), onde todos moram na vila que já é praticamente uma cidade com uma infraestrutura invejável, e o local do cultivo da terra é outro³⁰. No intuito de superar esta situação de isolamento; abandono e individualismo, Górgen (2004), apresenta três formas de organização que devem ser desenvolvidas pelos (as) pequenos (as) agricultores (as):

A Organização Política, através das manifestações dos Movimentos, para lutar por políticas públicas e alterar a correlação de poder no campo. **Organização Econômica**, através de um número cada vez maior de formas de cooperação, associações, cooperativas populares, empresas comunitárias, condomínios de produtores, etc, construir as bases

³⁰ Falamos do Assentamento Nova Fronteira no município de Tabaporã – MT.

de um novo tipo de economia, controlando e juntando a [...] produção, industrializando-a e vendendo direto aos consumidores, [...]. **Organização Comunitária**, garantindo melhoria nas condições de vida para as comunidades camponesas, como água potável, escola, energia elétrica em todas as moradias, estruturas comunitárias de comunicação (correio, telefone, internet, rádios comunitárias, antenas de satélite, etc), estruturas comunitárias de esporte e lazer, condições básicas de acesso à saúde, moradias dignas com saneamento comunitário (p. 51-52).

Considerações finais

De uma coisa podemos ter certeza: Este projeto de pesquisa em seus dois momentos, a pesquisa de campo e a mobilização dos (as) agricultores (as), para a criação de uma cooperativa de produção, pautada pelos princípios da solidariedade, reavivaram a esperança por muitos já perdida, na possibilidade de um crescimento e desenvolvimento deste espaço de vida denominado Gleba Mercedes 5, onde a vida em seus múltiplos aspectos possa fluir com dignidade e sustentabilidade.

A esperança a qual nos referimos, é a esperança na perspectiva apontada por Freire (1999), uma esperança que, “enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática” (p. 11), visto que, “não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (p.11).

No caso dos pequenos agricultores e agricultoras da Gleba Mercedes 5, a esperança, no sentido freireano está associada à prática das três formas de organização citadas por Gørgen (2004). Precisamos alcançar as três formas de organização apontadas por Gørgen, porém, acreditamos que já estamos no caminho certo.

A organização política dos pequenos agricultores e agricultoras da Gleba Mercedes 5, começou a se concretizar na efetiva participação de seus representantes no II EMESOL (Encontro Matogrossense de Educação e Socioeconomia Solidária), realizado em setembro de 2004 no Campus Universitário da UNEMAT em Sinop, onde discutiram abertamente os problemas que enfrentam, utilizando-se dos momentos de debates, das oficinas oferecidas e dos espaços de diálogos com apresentação de propostas. Participaram ativamente também da feira solidária, não apenas como vendedores/as de seus produtos, mas com consciência sobre a importância e a necessidade de se organizarem solidariamente.

Outra expressão de que a organização política está brotando nessa comunidade, se clarifica na participação de representantes da Gleba nas discussões sobre as possibilidades da criação de um curso superior para os assentamentos do INCRA (curso esse que já é praticamente uma realidade), juntamente com diversos movimentos sociais.

A organização econômica está acontecendo nos encontros que estabeleceram a fundação da cooperativa de produção, a organização da diretoria desta cooperativa, a visita a grandes supermercados da cidade

para sondagem das possibilidades de seus produtos serem adquiridos por estas empresas sem atravessadores.

Diante de tudo isso, a organização comunitária, na perspectiva apresentada por Görgen (2004), torna-se uma consequência natural da organização política e econômica. É justamente a organização comunitária que irá possibilitar a viabilização da infraestrutura do assentamento, que começa a adquirir aspecto de uma comunidade de fato.

O desenrolar dos acontecimentos na Gleba Mercedes 5, nos faz perceber a concretização processual da possibilidade do “inédito viável” (Freire), e, “uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, [...]” (FREIRE, 1999, p. 11).

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série Brasil Cidadão).

GÖRGEN, Sérgio Antônio. **Os Novos Desafios da Agricultura Camponesa**. 2004. sem local, sem editora.

MONDIN, Batista. **O Homem quem é Ele?** elementos de antropologia filosófica. 3.ed. Tradução de R. Leal Ferreira e M. A. S. Ferrari. Revisão de Daniele Morales. São Paulo: Edições Paulinas, 1980. (Coleção Filosofia; 1)

PICOLI, Fiorelo. **Amazônia**: A ilusão da terra prometida. Sinop – MT: Editora Fiorelo, 2004.

PICOLI, Fiorelo. **Amazônia e o Capital**: uma abordagem do pensamento hegemônico e do alargamento da fronteira. Sinop - MT: Editora Fiorelo, 2005.

Programa de Pós-Graduação e Capacitação em Cooperativismo Solidário. UNEMAT, Sinop – MT. 2005.

VEJA. **Corrupção**: Amazônia à venda - petistas presos aceitavam propina de madeireiras que devastavam a floresta. Edição 1908 – ano 38 – nº23. Editora ABRIL, 8 de junho de 2005.

ZART, Laudemir Luiz. **Educação Ambiental Crítica**: o encontro dialético da realidade vivida e da utopia imaginada. Cáceres-MT: Unemat Editora, 2004.

A PESQUISA-AÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA COOPERATIVA DE RESISTÊNCIA CAMPONESA: O CASO DA COOPERREDE EM MATO GROSSO

*Clovis Vailant
Dilma Lourença da Costa
Patrick de Oliveira Costa
Onélia Carmem Rossetto*

Introdução

Como parte dos trabalhos desenvolvidos pela Incubadora de Empreendimentos Econômicos Solidários e Sustentáveis (INCUBEES) da UNEMAT e a partir de ações do Programa Institucional de Educação e Socioeconomia Solidária (PIESES) tomamos contato com as ações desenvolvidas em Lucas do Rio Verde pelo Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR). Dentre outras ações o STTR articulava um conjunto de projetos como eles apresentaram no resumo do texto do convite para o lançamento da Cooperativa Regional de Prestação de Serviços e Solidariesdade (COOPERREDE):

O processo de constituição da cooperativa tem uma história de dez anos de articulação a partir dos projetos PADIC, do Governo do Estado, com a construção do centro de formação do STTR-LRV, do PROTEGER da Rede GTA (formação e capacitação de lideranças das comunidades na prevenção de incêndios e queimadas da Floresta Amazônica e produção alternativa), do PROJETO AGROEXTRATIVISMO do MMA, do PONTO DE CULTURA NORTE MATO GROSSO do Ministério da Cultura, do PPP-ECOS, financiado pelo ISPN, do PROJETO PADEQ para a coordenação e apoio de projetos PADEQs da REDE BR 163+XINGU do PDA MMA, do CONSÓRCIO GOVERNANÇA FLORESTAL, financiado pela União Européia para a recuperação e preservação das nascentes da bacia do Xingu, coordenado pelo ISA, com a parceria do IPAM, ICV, FORMAD e o STTR-LRV, do PROFOR da Rede GTA (financiado pela União Européia, FAO e MMA), e do segundo PDA PADEQ do MMA de Sistematização e Disseminação de experiências rurais bem sucedidas nos municípios inseridos na operação Arco Verde.

Esse breve resumo traz um pouco da trajetória de luta para ajudar a Gente do campo e apesar de todos esses esforços, o entrave da comercialização ainda permanece; a criação da COOPERREDE é a consolidação de toda essa articulação socioambiental empreendida nos últimos anos. (STTR-LRV, 2010).

A base social organizada a partir dos projetos citados acima foram as responsáveis pela mobilização e compromisso assumido por nós e os primeiros contatos com esta articulação de resistência construída localmente aconteceu em 10 de junho de 2005, durante a terceira edição do Festival das Águas de Mato Grosso: Águas da Amazônia na cidade de Alta Floresta. Desde então, o trabalho de articulação e construção de uma rede que reunia camponeses e camponesas para a resistência ao modelo do agronegócio sempre pautou como uma possibilidade investigação e registro, que culmina na elaboração do projeto de pesquisa submetido ao programa de Pós-Graduação em Geografia da UFMT em outubro de 2008. Tínhamos, então, como proposta uma pesquisa de cunho mais tradicional com foco em entrevistas e aplicação de questionários, contudo, esta proposta mudou com o tempo. Optamos então por utilizar no processo de construção de pesquisa ação juntando então atividades da INCUBEES, do Projeto REINESCO – Rede de Incubadoras de Empreendimentos Econômicos Solidários e Sustentáveis do Centro-Oeste e nos orientamos pelos pressupostos do PIESES e da metodologia de incubação desenvolvida na Incubadora.

Este percurso metodológico é que apresentamos no artigo em tela na perspectiva de registrar uma importante experiência de pesquisa-ação a as dificuldades e frutos do fazer ciência com os/as camponeses/as e não a partir deles ou para eles.

O Território da Pesquisa

O processo histórico de ocupação da área de influência da BR 163 em Mato Grosso e as funcionalidades econômicas na construção de territórios, quer do agronegócio, quer um território camponês, é marcado por muitas contradições e como tal sua abordagem exige uma compreensão dialética e um enfoque capaz de trazer à tona as práticas e a consciência social dos sujeitos a partir da sua realidade e *locus* social em que se encontram. Para tal tarefa nos colocamos a realizar uma revisão da literatura acadêmica de nosso campo teórico sobre o processo histórico recente da ocupação da terra em Mato Grosso com recorte na área de estudo.

A história da luta pela terra no Brasil tem seus capítulos de apropriação capitalista escritos desde 1500 DC. e nestas lutas se inscreveram e escreveram a história os índios, negros e brancos empobrecidos e explorados por Capitães, Senhorios e outros representantes do poder do capital. Destacam-se Sepé Tairuju, Antonio Conselheiro, Zumbi e outros em movimentos de luta pelo direito de viver e produzir na terra. Na década de 50 do século passado estes movimentos ganham corpo e organização com o surgimento das ligas camponesas e suas lutas para garantir direitos e terras. Afirmar direitos de trabalhadores assalariados pode, a princípio, até sugerir que o determinismo leninista sobre o campesinato se realizava, contudo, hoje sabemos que estes camponeses

não perderam sua orientação de luta e ainda ter terra é sinônimo de bem viver com a família.

Com o golpe militar esta história prossegue, mas sob um manto do silêncio e da clandestinidade, buscando meios de manter a luta, e o governo promovendo políticas de assentamentos agrários, buscando minimizar os conflitos postos no Sul, Sudeste e Nordeste do país. Mato Grosso foi um dos palcos privilegiados deste processo.

Esta luta histórica se reflete no espaço geográfico presente por suas formas e rugosidades e segue o avanço histórico de ocupação, promovendo reterritorializações de camponeses migrantes, na clara ideia da fronteira agrícola sempre passível de expansão, nas décadas de 60 e 70. Em Mato Grosso, como em outros estados, este processo contou com apoio de políticas públicas derivadas da decisão geopolítica dos governos militares, conforme trata Joanoni Neto (2007, p. 20):

Após 1937, com a “Marcha para Oeste” as tentativas de ocupar e atrair investimentos para sua área Norte (atual Estado de Mato Grosso) se intensificaram, mas os efeitos concretos só vieram nos anos de 1970, com a transformação da região em “Fronteira agrícola” e fartos incentivos do governo aos empresários, viabilizados por órgãos como a SUDAM (Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia) e a SUDECO (Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste) e programas governamentais como o PIN (Programa de Integração Nacional) e o POLONOROESTE (Programa de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil), que canalizaram para a mesma, incentivos fiscais, linhas de financiamento, juros subsidiados e prazos generosos.

As regiões que mais foram impactadas foram as próximas às rodovias federais que, além de contarem com os incentivos, passaram a ter o controle fundiário concentrado na mão da União.

Em Mato Grosso, a Superintendência Regional do Incra teve sua atuação concentrada nas áreas federalizadas pelo General Emílio Garrastazu Médice – Art 1º do Decreto-Lei nº 1.164/71 (Brasil. Legislação..., 1971) situadas às margens das rodovias federais, na Amazônia Legal, numa extensão de 100Km de cada lado do seu eixo, bem como nas áreas situadas ao longo das fronteiras internacionais, cuja a administração competia também ao Conselho de Segurança Nacional – Decreto nº 1.414/75 (Brasil. Legislação, 1975) (MORENO, 2007, p. 156).

A chamada área de influência da BR 163 no estado concentra hoje a maior parte da produção de grãos para exportações e tem recebido plantas industriais integradas para abate de suínos e aves. Nesta região, entre

1970/80, aconteceram 10 dos 13 assentamentos das diferentes modalidades (PAR – Projetos de Assentamento Rápido, PAC – Projetos de Ação Conjunta e PEA – Projeto Especial de Assentamento) em Mato Grosso. Foram assentadas 12.410 famílias (MORENO, 2007, p. 165-167).

Pela própria configuração da concentração fundiária local, que se faz presente inclusive nas áreas destes antigos assentamentos, percebe-se que poucos camponeses permaneceram na terra. O processo de expropriação tem sido alvo de pesquisas e seus resultados publicados. Zart (2005, p. 181) relata que no início dos anos 2000 apenas 14 das 203 famílias retiradas do acampamento da Encruzilhada Natalino, no Município de Ronda Alta-RS, e assentados em Lucas do Rio Verde-MT, permaneciam na terra conquistada na região.

A BR 163 tem uma extensão aproximada de 1.760 km e vai do Pelotão de Fronteira de Tiriós, no Pará, divisa com Suriname, até Tenente Portela, no Rio Grande do Sul. Pode ser considerada uma rodovia da soja, pois passa por Cascavel-PR, Dourados-MS, Rondonópolis, Nova Mutum, Lucas do Rio Verde, Sorriso e Sinop, em Mato Grosso. Estes municípios figuram entre os 20 maiores produtores de soja do país.

Esta rodovia teve lugar central na estratégia de ocupação da Amazônia brasileira, desde a década de 30 do século passado até o presente. Com destaque para o período da ditadura militar, no qual, junto com a Transamazônica, a Belém – Brasília e a BR 364 eram o centro do projeto de interiorização do desenvolvimento.

A dialética presente na luta em Mato Grosso fez com que novos movimentos e ações de luta pela terra originassem novos assentamentos na área de influência da BR 163. Rossetto (2010, p. 06) demonstra que, a partir de 1996, surgiram 19 assentamentos nessa área e mesmo assim o número é 231,56 % menor que na região do Pantanal em Mato Grosso. Fica claro que a territorialização do agronegócio é uma força que dificulta a reforma agrária, contudo não impede a luta e conquista. Nestes assentamentos a luta agora é pela permanência e pelo direito de produzir e se reproduzir destas famílias, que têm diferentes origens de emigração e que são agricultores e agricultoras familiares camponesas.

A questão da hegemonia econômica no território tem se apresentado como uma questão premente para se entender o atual processo de produção de espaço. Em Mato Grosso temos territórios onde a hegemonia do agronegócio é incontestável, sua presença técnica e sua força modeladora de relações socioambientais são evidentes, e sua rede de relações e sustentação se materializam a partir da presença de fixos e fluxos, sobretudo na BR 163. Contudo, outras formas de produção se dão, como enclaves de outro conjunto de relações socioambientais. Estas formas têm sido nomeadas de alternativas e também constroem redes e se territorializam a partir de suas técnicas e formas de fazer contra-hegemônicas.

Os(as) camponeses(as) agora enfrentam o agronegócio e a homogeneização do território, que se apresenta com novas ferramentas de

pressão pela expropriação, e buscam novas formas de se organizar, a partir de temas relacionados à sua economia. Alguns coletivos se organizaram em torno dos projetos ambientais articulados pelo STRLRV – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Lucas do Rio Verde em forma de rede de associações e cooperativas locais.

Como estes camponeses e camponesas vêm a organização a partir da proposta da economia solidária, como uma alternativa de luta para constituir um território camponês no centro do território do agronegócio em Mato Grosso? Compreender esta dinâmica é nosso foco principal e, como consequência, as análises de como estes sujeitos vão reconstruindo relações entre si e com a terra neste processo.

A delimitação geográfica foi também consequente do processo citado acima e já se configurou como um dos indicadores da problemática a ser estudada. Como resultado da dialética do desenvolvimento capitalista, que se territorializa na proposta do agronegócio nesta área, surge, a partir do STTR-LRV (Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Lucas do Rio Verde), uma articulação de resistência, conforme a COOPERREDE.

A área de abrangência do estudo vai de Nova Mutum até Peixoto de Azevedo e incorporou as associações: RENASCER – dos PAs Cachimbo I e II de União do Norte, distrito de Peixoto de Azevedo, do GT UNIVIDA, uma associação do Assentamento ENA em Feliz Natal, Associação Terra da Gente e Associação do Produtores Rurais de Marcelândia do Acampamento Tupã, um grupo de debate de Claudia, município que veio a ser representado posteriormente pela Cooperviver do Assentamento Terra de Viver e, por fim, a Associação 30 de Novembro, do Assentamento 30 de Novembro, em Lucas do Rio Verde

Os Desafios e a Organização da Pesquisa-ação

Nas ciências humanas temos enfrentado constantemente o questionamento sobre a validade das pesquisas qualitativas e se é possível garantir a validade de tais dados. Tais questionamentos surgem, sobretudo, dos pesquisadores que adotam a pesquisa quantitativa e, na sua maioria, são os que se utilizam do positivismo como método. Richardson *et al.* (2008) destaca que a confiabilidade da pesquisa qualitativa tem uma relação direta com o uso de abordagens validadas pela utilização histórica e que já encontram acolhida na comunidade científica.

Nossa proposta de pesquisa teve como orientação a busca da “natureza desreificadora dos fenômenos” e a “rejeição da neutralidade do saber científico” (TRIVIÑOS, 2009) e, para tanto, mantivemos como premissa o “compromisso ético” (VAILANT, COSTA e COSTA, 2006) de expressar nossa posição e o compromisso de construir alternativas às condições objetivas de, no horizonte histórico, promovermos a transformação social a partir das propostas socialistas.

Com base na abordagem dialética e nas preocupações apresentadas acima a opção foi pela pesquisa social crítica (RICHARDSON *et al.*, 2008), que busca a elucidação das relações sociais e econômicas para, no percurso

histórico, questionar, desconstruir e reconstruir categorias da análise em foco. Esta modalidade tem as seguintes características:

- A aplicação da lógica dialética que vê o mundo material e social em um processo constante de movimento.
- O estudo diacrônico dos fenômenos que revela sua especificidade histórica.
- A crítica ou desconstrução das formas dos fenômenos existentes e de categorias analíticas que, ao procurar uma análise mais profunda que as aparências disponíveis ao senso comum, ajuda a revelar as relações sociais e econômicas essenciais para a existência do fenômeno.
- A exposição de estruturas opressivas ocultas.
- Orientação praxiológica na qual o conhecimento é considerado algo inseparável da atividade prática consciente. (RICHARDSON, *et al.*, *op. cit.*, p. 94).

O processo de acompanhamento pensado originalmente se daria a partir de uma postura de observação não participante, que viria ao encontro do anseio de elucidar a possibilidade de constituição de um território camponês no coração do território do agronegócio. Percebemos que sem uma observação participante só conseguiríamos enumerar as ações de constituição de uma rede.

O que buscávamos era demonstrar que esta construção significaria um salto na direção de novas técnicas, seria uma nova possibilidade de resistência no meio técnico-científico-informacional, que é uma das características da nova etapa do capitalismo e, para tanto, o processo de pesquisa deveria ser mais que mera observação, deveria ser uma intervenção educativa.

O que propusemos então foi a opção por um conjunto de ações em que já temos experiência a partir da atuação no PIESES (Programa Institucional de Educação e Socioeconomia Solidária da UNEMAT, 2006), onde oferecemos assessoria aos empreendimentos coletivos autogestionários de alguns municípios no estado. Pautamos nossa ação a partir dos princípios do programa, do qual destacamos:

O processo investigativo visto desta forma é complexo, isto é, ele aborda e incorpora múltiplas dimensões que se entrelaçam e são interdependentes. Assim podemos considerar que uma pesquisa que tem como objetivos a compreensão-transformação se desenvolve com variáveis abertas e imprevisas que devem ser incorporadas e analisadas no caminhar das investigações, das ações e das formações. Desta forma não são apresentadas questões prévias e fechadas, mas a provocação constitui-se numa ação metodológica (UNEMAT, 2006, p. 26).

Acabamos por superar positivamente a proposta original e em dezembro de 2008, quando as associações, que se articularam e são frutos dos projetos acima citados, no trecho do convite, realizam a Feira Saberes e Sabores em Lucas do Rio Verde. Propusemos, então, um curso de 120 horas, cujo tema seria a formação de formadores em economia solidária com enfoque na comercialização da agricultura familiar. Este momento foi rico em troca de experiências entre os presentes e já adotamos, então, outra postura investigativa. Ao assumirmos o compromisso com a realização do curso, a abordagem muda e passamos a preparar a coleta de dados a partir da observação participante.

A opção pela observação participante não é uma decisão simples, devido aos riscos que esta apresenta e ao trabalho extra, contudo, no caso em tela, já havia um compromisso de desenvolver um processo formativo que trataria especificamente do tema foco da pesquisa, ou seja, a economia solidária, como proposta de organização de uma rede de associações de camponeses e camponesas.

Estas delimitações de método e metodologia foram balizadas pela afirmação de Franco (2005, p. 486):

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos.

Com esta decisão teríamos então dois níveis de investigação pré-definidos a partir de duas unidades constituintes do processo de formação: o grupo de lideranças das associações e cooperativas, que participaram do curso de formação, e a base dos mesmos, ou seja, os/as associados/as.

Não nos restringiríamos, obviamente, pela opção feita apenas ao registro, teríamos o papel do pesquisador que, além de produzir conhecimentos, se compromete com a resolução de problemas da comunidade, mas não uma resolução técnica imposta a partir da postura de possuidor do conhecimento e, sim, com a postura da construção coletiva, tendo a educação popular como norteadora do processo; tais posicionamentos se fundamentam na proposta de Freire (2006, p. 78):

Esta é a razão pela qual, para nós, a “educação como prática da liberdade” não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a perpetuação de valores de uma cultura dada; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio”.

Para nós, a “educação como prática de liberdade” é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente, gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos igualmente cognoscentes.

A estruturação do processo de observação e registro seguiu a proposta original de trabalhar com temas que geraram categorias que foram alvo da análise.

Tivemos então duas escalas de observação: as lideranças das associações e cooperativa e suas posições e as pessoas que participam na base das associações, ou seja, associados e associados aos coletivos representados no curso.

A junção das duas escalas se dava no processo de alternância, em que as lideranças reaplicavam a etapa do curso de que participavam e traziam as impressões da base.

Para concluir o processo fomos até cada associação e cooperativa, para realizar um dia de formação em cada lugar e também validar os dados que as lideranças traziam da etapa desenvolvida na comunidade. Este momento se revelou rico para conhecermos as realidades e traçarmos um perfil de cada associação ou cooperativa. Nossa intervenção era de caráter organizativo político, pois acreditamos que:

Além de ser uma questão de interação entre pessoas e grupos envolvidos no projeto, a participação de grupos externos à universidade pode também adquirir uma significação política. Isso acontece, por exemplo, quando os trabalhadores rurais de um assentamento de reforma agrária têm o apoio de uma universidade para estudarem, em projetos conjuntos, seus problemas de produção e comercialização (THIOLLENT, 2002 p. 04).

Comprometidos com estes princípios preparamos nossa pesquisa e intervenção, sempre conscientes de que, no percurso, mudanças adaptativas às necessidades propostas pelos sujeitos da pesquisa poderiam ser necessárias.

A Organização do Processo de Observação: seleção de temas e registros

A observação participante foi organizada a partir dos temas geradores de categorias que foram abordados no curso. Esta definição

inicial, de quais categorias seriam analisadas no trabalho, se deu a partir da sistematização das falas do primeiro momento de formação do coletivo, com o tema da economia solidária em destaque. A partir de então, o processo seguiu a proposta metodológica de Thiollent (1988, p. 14), que apresentamos na Figura 03, a seguir, em um esquema que organizamos no processo de pesquisa:



Figura 03 - Processo de organização da pesquisa-ação segundo Thiollent (1988). Org.: VAILANT, Clovis (2011).

Ao tomarmos a opção pela pesquisa ação construímos um planejamento de pesquisa que tratou as fases de acordo com a proposta acima e ficou assim organizada:

Fase exploratória: ocorreu desde 2005 ao tomarmos contato com a construção coletiva que se dava a partir do STTR-LRV. A situação e problemas foram se apresentando à medida em que conhecíamos mais de perto as ações. Em 2007 a articulação de associações realizada pelo STTR-LRV passou a fazer parte da REMSOL (Rede Matogrossense de Educação e Socioeconomia Solidária) e a participar das reuniões da coordenação colegiada da rede. Como um dos objetivos da REMSOL é sistematizar as demandas dos empreendimentos econômicos solidários, nosso contato, como componente da rede, permitiu conhecer os problemas e os anseios e acompanhar algumas ações.

Tema de pesquisa e colocação dos problemas: neste contato mais próximo percebemos que a principal pauta apresentada pelas lideranças era a da permanência na terra e, para tanto, elencavam como necessária uma articulação regional para a comercialização. Outra questão mais presente foi o constante enfrentamento com o agronegócio e as tentativas de cooptação das lideranças. Assim, definimos que seria importante que, ao mesmo tempo em que realizássemos um processo de assessoria,

registrássemos a construção de conhecimento e seus impactos na organização e na afirmação da resistência camponesa.

Lugar da teoria e hipóteses: definimos o referencial teórico em torno da questão do campesinato e sua economia em interface com as propostas da economia solidária. A hipótese de que a economia solidária, a partir das redes de colaboração solidária, poderia ser uma proposta de organização que fortaleceria a resistência, coloca o tema também no referencial e assim, seguindo as orientações de Thiollent (*op. cit.*) foi possível selecionar o campo de observação e quais os dados eram importantes no processo de pesquisa.

Seminário e plano de ação: ocorreu em dezembro de 2008 e contribuiu para afirmarmos junto ao coletivo de lideranças como ocorreria o processo de formação-investigação. Examinamos as propostas e conseguimos definir as atividades a serem executadas durante a pesquisa: formação de formadores e formação de base.

A formação de formadores ocorreu com as lideranças em 6 etapas de 20 horas de formação, e cada etapa correspondendo a pelo menos 20 horas de formação ministradas na base. Cada etapa era orientada por uma categoria de análise e as problematizações registradas, sistematizadas, analisadas e debatidas na próxima etapa, o que permitia a validação dos dados.

Após esta etapa realizamos a ida às comunidades e realizamos 8 horas de formação e mais 8 horas de conversas e entrevistas com associados e cooperados nas organizações de base. A formação foi organizada em torno da categoria

Coleta de dados: selecionamos como instrumentos um roteiro de diagnóstico de produção e uma ficha de inscrição que permitia conhecer as origens dos camponeses e das camponesas, e sua relação com o trabalho e a terra. O caderno de campo e as gravações de entrevistas também foram utilizados como instrumental em todas as etapas de formação-investigação.

Aprendizagem e saber forma / saber informal: durante as etapas do curso fomos, coletivamente, realizando momentos de reflexão sobre a aprendizagem. Estes momentos ocorriam sempre antes de iniciarmos a formação e se referia aos temas e categorias debatidos na etapa anterior, com o intuito de verificar se nossa análise correspondia às considerações e falas dos participantes. Com o objetivo de confrontar conceitos e enunciados acadêmicos, com as elaborações dos camponeses e camponesas, apresentávamos um quadro de correlação das falas da etapa anterior com conceitos do textos lidos pelo coletivo.

Outra questão importante foi oportunizar a relação de especialistas da UNEMAT, UFMT, SEBRAE, CONAB, EMBRAPA e SEDER com os camponeses e camponesas, buscando a relação proposta entre os saberes. As avaliações destes momentos foram sempre muito produtivas no que diz respeito ao confronto de propostas e reafirmação do projeto coletivo em debate.

Divulgação dos resultados: este momento era planejado para ser a consolidação da proposta de criação de um instrumento jurídico para apoiar a organização camponesa na área de estudo e acabou por acontecer em dois momentos: o primeiro em outubro de 2010 e o segundo em março de 2011, que culminou na criação da Cooperrede.

Como era previsível, a demanda por formação continua bem como a sequência do trabalho de assessoria às associações e cooperativas associadas, com o intuito de fortalecer a Cooperrede e apoiá-la no processo de inserção no mercado.

Sobre o processo de seleção de temas seguimos a seguinte sequência:

1. Utilizando o caderno de campo e com duas pessoas anotando selecionamos, a partir das falas significativas, os temas e categorias de análise a serem trabalhadas.

2. As falas selecionadas e que tinham relação efetiva com o processo de constituição de uma cooperativa regional ou uma associação regional eram destacadas e apresentadas na próxima etapa.

3. Problematizávamos as categorias, sempre destacando ações de fortalecimento de associações e cooperativas locais.

4. Analisávamos na mesma etapa este primeiro debate e validávamos as que o coletivo assumia como mais destacadas para atender aos objetivos propostos no planejamento inicial e/ou o revíamos.

Este processo segue uma metodologia desenvolvida por Vailant, Costa e Costa (2006) que propõem um roteiro de formação com foco na constituição de coletivos autogestionários de produção ou comercialização. A metodologia propõe o início dos debates a partir do conceito de trabalho e de seu processo de transformação, de fonte de garantia da vida humana para um processo de alienação/coisificação do ser humano. Esta metodologia tem os seguintes pressupostos:

1. Compromisso ético: sermos objetivos com relação a nossa opção política

2. Respeito e inclusão de saberes dos camponeses e camponesas: é mais que apenas registrar falas e elogiá-las, é incorporá-las na programação da ação de formação e integrar todos e todas no planejamento que deve ser aberto.

3. Formação para a autogestão: um processo que divide as ações de planejamento, organização, infraestrutura, animação e avaliação com todos/as participantes, buscando desenvolver compromissos coletivos.

4. Centralidade no grupo social: por mais que seja uma ação de pesquisa ou extensão universitária, nunca esquecer que o êxito que se busca é de organização de um empreendimento econômico solidário.

5. Promoção da autonomia: os pressupostos anteriores, se bem aplicados, promoverão no grupo uma autonomia em relação à assessoria que oferecemos, não que tenhamos que romper nossa parceria, mas que ela seja dispensável, por isso nos obrigamos sempre a fazer com as pessoas e não a fazer para as pessoas.

Considerando os processos de formação que realizamos, algumas questões sempre estão presentes e, dentre elas, neste caso, destacamos as seguintes: Como está organizado o trabalho no campo e na cidade? Qual o papel da agricultura na sociedade contemporânea? O que é o agronegócio? Qual o lugar da agricultura familiar camponesa na economia contemporânea? Estas questões foram sempre usadas como problematizadoras do processo formativo. Todos estes temas ganharam relevância e, por fim, o que se tornou mais importante foi o objetivo comum expresso, a possibilidade de promover identidade ao coletivo.

Este conjunto de debates das questões da organização coletiva, democracia e autogestão e como organizar a comercialização se destacou no processo e apontou as seguintes categorias:

1. Trabalho: coletivo, familiar e individual.
2. Associativismo.
3. Cooperativismo.
4. Processos de organização da comercialização.
5. As características da economia solidária.

Os encontros formativos, realizados com no mínimo duas pessoas de cada associação ou cooperativa, sempre se iniciavam com um processo comumente utilizado em grupos focais, que consistiu em promover o debate entre os participantes sobre o tema em foco. Deste debate se retirava o registro do como os participantes definiam/compreendiam o conceito, e qual o conjunto de visões dos agricultores e agricultoras sobre a categoria em análise no processo de pesquisa. Esta diferença entre conceito e categoria de análise se dava em virtude de qual processo tratávamos, se da pesquisa ou formação. Ao final, os registros das falas eram sempre avaliados e categorizados de acordo com a visão expressa pelos (as) participantes na iniciativa de organizar a análise posterior.

A proposta do curso incluiu a ideia da formação de formadores e, portanto, ao final, havia um conjunto de atividades a serem desenvolvidas junto ao coletivo maior da associação ou cooperativa de onde vinham os participantes do curso. Este momento era registrado e fazia parte das reflexões no início da próxima etapa. A proposta original era analisar este conjunto de percepções registradas em *loco*, contudo a prática demonstrou a necessidade de um segundo momento de coleta de informações diretamente nas associações e na cooperativa que fizeram o curso. Na etapa, os temas/categorias selecionados foram aqueles identificados como os que mais geraram dúvidas, e foram: economia solidária e cooperativismo. Surgiu então um momento de visita a cada associação e cooperativa, para um debate sobre o tema e o processo de formação, e a pesquisa seguiu a proposta original: apresentar o tema e promover o debate sobre o que as pessoas conheciam ou avaliavam do tema e, depois, um processo formativo a respeito. A avaliação sobre este processo foi realizada em um momento coletivo com, em média, quatro pessoas de cada associação.

As categorias tiveram como foco uma análise a partir de duas questões centrais, que eram: a economia camponesa que agricultores e agricultoras, que participaram do curso, ao relatarem suas condições e concepções, demonstraram praticar, e uma possibilidade ou anseio, que seria um novo passo para a economia solidária, ou seja, a coletivização da comercialização.

Para este artigo apresentaremos os resultados das considerações sobre as concepções coletadas nas etapas no curso de Formação de Formadores. É importante destacar que o processo formativo chegou ao fim da etapa inicial de formação de formadores com a criação da Cooperrede, consolidando o objetivo inicial dos agricultores em construir um instrumento coletivo de apoio ao seu processo de organização, que teve como ponto de apoio e articulação o STTR-LRV.

O Curso de Formação de Formadores, a Economia Solidária e Economia Camponesa: temas, debates e propostas

O curso de formação de formadores foi realizado em seis etapas, de fevereiro de 2009 a julho de 2010. Com certa variação, tivemos em média 22 pessoas participando por etapa. Estas pessoas eram representantes das associações e cooperativas da base, e todos exerciam papel de liderança em suas bases. Durante as etapas, que tiveram a duração de 20 horas cada, com 5 períodos de 04 horas, buscamos focar o debate em um determinado conceito central, como definimos na metodologia.

a) Primeira Etapa:

O tema central foi o trabalho e o apresentamos, a partir da história, e sempre destacando os momentos em que o trabalho foi sofrendo mudanças na sua organização e divisão social. Neste percurso histórico, utilizamos como referência a obra “História do Pensamento Econômico” de Hunt e Sherman (1988) e o caderno “O Trabalho Humano: Das sociedades comunais ao modo de produção feudal”, de Knapik (2004).

A primeira atividade foi uma linha do tempo, onde os participantes apresentavam, de maneira resumida e com foco em sua trajetória no mundo do trabalho, sua história. O primeiro resultado que nos chamou a atenção foi que 100% já tinham sido agricultores ou extrativistas. Metade, 11 pessoas, estavam desenvolvendo outra atividade antes da atual ocupação, como agricultores(as), dentre elas, 04 eram garimpeiros(as).

Tivemos sempre a participação de um percentual mínimo de 50% de mulheres, e em algumas etapas foi superior. Isto permitiu manter sempre a atenção no processo de trabalho, considerando o produtivo e o reprodutivo com a mesma importância, o que não se deu sem vários momentos de conflitos ligados às questões de gênero e geração. Este debate é fundante de uma nova sociedade, a partir de uma nova economia, em que o conjunto do trabalho, quer o denominado produtivo ou o reprodutivo, terão que ser considerados um conjunto único. Não há solidariedade se não entra em nossa contabilidade o trabalho de manter a casa e a família.

Ao tratarmos a história do trabalho, apresentamos a questão do que seria o trabalho enquanto atividade humana e seu papel na economia. Então, tivemos o primeiro debate em torno do que é Economia, e segue, abaixo, a sistematização das respostas.

Tabela 04 - O que é Economia Solidária, segundo participantes do curso de formação de formadores:

O que é economia?			
Ponderações	/P*		Comentários destacados
Macroeconomia (bolsa de valores, câmbio, etc.)	9	0,9	- É o valor das ações das empresas. - É aqueles números que passam no jornal. - É valor do dólar.
Microeconomia (comércio local, relação com o mercado)	8	6,36	- É o movimento na cidade, nas lojas. - É o comércio, a construção na cidade e no campo também.
Poupança	5	2,74	- É economia que a gente faz. - É saber como guardar, para ter na hora que precisar.

*Número de participantes. Fonte: Sistematização dos debates da 1ª etapa do Curso de Formação de Formadores em fevereiro de 2009. Org.: VAILANT, Clovis (2011).

As ponderações não chegaram a tratar a economia como propõe a conceituação da economia solidária, que traz a questão da economia como integrante da proposta de socialização do ser humano na busca de superar a visão capitalista de tratar o trabalho como mercadoria. A economia é, então, muito além da simples definição de “A ciência que estuda a relação entre as necessidades humanas e a oferta de recursos para satisfazê-las”, como definem os liberais, e passa a ser a “economia do trabalho” (CORAGGIO, 2003), que se pauta na lógica de diferentes agrupamentos e identidades dos trabalhadores, na busca da produção e reprodução de outra lógica, que busca a satisfação das necessidades, considerando o coletivo, e não só o indivíduo, isto é, uma lógica em que a solidariedade seja o princípio fundante.

A questão do trabalho e sua história promoveu reflexões por parte dos participantes do curso; a seguir destacamos a de um camponês do curso, que bem resumiu o conjunto dos debates entre os participantes:

A gente nasce, cresce e vê os mais velhos trabalhando e chegando cansados, depois a gente começa a trabalhar e segue a vida, sempre com o trabalho sendo algo que somos obrigados a fazer para viver, parece que não temos escolha, ou a gente trabalha ou não come. Agora, vendo toda essa conversa é que eu vejo que na realidade é mais que isso, é algo para viver sim, mas não é só por isso né? É porque faz parte do

que a gente é e do que a gente quer fazer como pessoa (informação verbal)³¹.

As reflexões trouxeram à tona uma concepção de trabalho como uma atividade apenas de busca de meios de sobrevivência, e não de uma atividade humanizadora, e tal conjunto de percepções temos encontrado com mais frequência junto aos trabalhadores urbanos, cuja força de trabalho é uma mercadoria. Tínhamos a hipótese formativa de que entre camponeses encontraríamos outras concepções, mais ligadas ao conceito de trabalho na sua totalidade dialética.

Se, por um lado, a hipótese formativa não se comprovou, a explicação está na força da ideologia capitalista e na presença hegemônica da mesma, quer no campo, quer na cidade. Na realidade, ser camponês não é uma identidade que protege ou isola da força do capital e sim uma identidade, sobretudo, de resistência.

Ao buscarmos explorar mais a questão do trabalho, percebemos que, de fato, esta concepção está ligada ao trabalho empregado nas atividades que devem garantir a entrada de dinheiro na família. Ao aprofundarmos a pergunta e pedirmos que nos dissessem que tipo de trabalho era esse, 20 dos 22 participantes se referiram ao trabalho empregado para cuidar do gado de leite ou da horta/roça para venda. Questionados(as) se este trabalho também incluía cuidar da casa, do jardim, dos frangos para o consumo próprio ou até mesmo da horta de consumo da família todos(as) que responderam, afirmaram que não, que este não é um trabalho e sim cuidado. Confirmada a questão de que o trabalho, para eles(as), realmente tem a conotação do trabalho que, de uma forma ou outra, se subsume ao capital, continuamos o debate levantando a questão da divisão social e sexual do trabalho.

O debate sobre a questão de gênero se deu em torno do conceito de trabalho produtivo e reprodutivo. Na questão de geração, focamos na tecnologia e no conhecimento popular, que os mais velhos têm, e do trabalho infantil, como princípio educativo no campo. Os debates se deram dentro dos estereótipos comuns sobre qual é o trabalho de homem e qual é o trabalho de mulher. Foram importantes reflexões sobre como compreendemos o trabalho na atualidade, e de como construímos relações históricas de discriminação e dominação, mesmo entre a classe trabalhadora.

Encerramos a etapa com o compromisso de todos(as) levarem o debate que fizemos para as associações e cooperativa, e de relatarem como foi o trabalho, no retorno para a segunda etapa.

b) Segunda Etapa:

A segunda etapa aconteceu nos dias 14 a 16 de maio de 2009 e a questão central foi o associativismo e o cooperativismo. Buscamos

³¹ Informação obtida com a sistematização dos debates da 1ª etapa do Curso de Formação de Formadores, em fevereiro de 2009.

levantar, com os(as) presentes, sua história com o associativismo ou cooperativismo

Nesta etapa os debates foram interessantes, em virtude da história dos participantes em relação ao associativismo ou cooperativismo, pois 18 dos 23 participantes já tinham sido associados a alguma cooperativa ou associação, anterior à qual estão associados atualmente, e apenas os(as) cinco mais jovens não tinham experiência anterior. Todos os 18 relataram experiências negativas neste processo, com experiências que iam desde o encerramento das atividades com prejuízo direto, até o uso eleitoral da organização.

Para continuarmos o debate, fizemos a leitura de dois estatutos de cooperativas em atividade e de um estatuto de uma associação, para aprofundarmos, a partir dos direitos e deveres dos(as) associados(as), qual seria o papel de uma associação ou de uma cooperativa. Estas leituras permitiram aprofundar a relação entre os(as) associados(as) e as entidades, e demonstrar que um dos principais problemas é a participação denominada protocolar, onde o(a) associado(a) apenas vota, sem de fato ter conhecimento da real situação da cooperativa ou associação. O ideal é a participação ativa, que ocorre quando de fato sabemos o que está acontecendo e assim podemos influenciar os rumos da entidade. Após este debate os participantes fizeram uma avaliação interessante e uma das falas foi: “A gente vota e parece que passamos nosso problema para o presidente e aí ele é que tem que resolver, agora sei que ele me representa e eu sou responsável pela solução também”(informação verbal)³².

Nesta etapa, abordamos as atividades coletivas no campesinato e que eram feitas na terra de cada camponês, como os mutirões, o compartilhar alimentos e as trocas de diárias. Os mais velhos já haviam presenciado estas práticas e se referiram à necessidade de se recuperar algumas. O que se destacou, nesta reflexão, é que, quando trouxemos para o âmbito das associações e cooperativas, todas as que têm estrutura física construída as erigiram em regime de mutirão e permuta de diárias. A avaliação geral foi a de que estes momentos coletivos fortalecem os laços e ajudam a criar a identidade coletiva, que é fundamental para o sucesso da organização como um todo.

Outra reflexão foi a respeito das atividades coletivas em acampamentos. Dos(as) camponeses(as) que viveram a experiência do acampamento, a maioria afirmou que não entende porque, depois de assentados, as atividades coletivas diminuem e, em alguns casos, nem acontecem mais, pois no acampamento muitas atividades são coletivas pela necessidade, e por estarem em uma área coletiva. Uma pergunta permaneceu: Qual é o fator que diminui as ações coletivas após o assentamento? Seria o fato cada um ter seu lote? Seria o individualismo? Este é um bom tema de investigação que não tivemos como abordar no presente trabalho.

³² Informação obtida da sistematização da segunda etapa do curso de formação de formadores.

c) Terceira etapa:

Realizada de 31 de julho a 02 de agosto de 2009, a etapa teve o enfoque da economia solidária e suas práticas, e participaram 25 associados(as).

O primeiro debate se deu em torno da solidariedade e sua concepção atual. Foi preciso desconstruir a ideia da solidariedade moderna que, midiaticamente, foi reduzida à caridade. Recuperamos o sentido tradicional da palavra, que comporta a relação de abrigo e segurança que oferecemos ao outro, nas diferentes situações da vida, e que se fundamenta em relações profundas de confiança e compartilhamento (LISBOA, 2003). Trazer ao cotidiano a prática da solidariedade é, sobretudo, enfrentar a alienação da individualidade, a solidariedade é comprometida e não é passiva (ZART, 2004), pois busca, na relação, a libertação promovida pela dimensão da consciência e da autonomia econômica. O compartilhar foi lembrado pelos(as) camponeses(as) a partir de práticas como o abate de suínos, em que cada família ficava com um pedaço e, no próximo abate feito por outra família, a prática se repetia e assim sempre se comia carne mais fresca, era o compartilhar da fartura e não da miséria.

A autogestão foi a segunda característica em debate e promoveu um momento impar, pois havíamos organizado as atividades do curso de forma autogestionária, ou seja, todos(as) participavam do processo em 04 equipes, que eram responsáveis pela estrutura, animação e avaliação, planejamento e organização, e um representante de cada grupo era destacado para a coordenação geral. A avaliação dos(as) participantes foi muito positiva, pois, pela prática, perceberam que era possível a autogestão. Como as responsabilidades eram rotativas, cada grupo assumia um trabalho diferente em cada etapa. Na avaliação eles(as) consideraram serem capazes de organizar, sim, um processo formativo e que esta prática já apresentava reflexos na base, onde constituíram equipes de trabalho nos moldes que aprenderam.

Por fim, tratamos da posse coletiva dos meios de produção. A primeira polêmica girou em torno da definição se a terra era, ou não, um meio de produção. Este debate enfrentou duas questões: a renda da terra e a concepção camponesa de propriedade da terra. Em determinado momento uma fala foi significativa e demonstrou a questão camponesa: “Professor, se eu colocar preço na minha terra, eu vou querer vender, ela vale um tanto que eu nunca tive, mas e daí eu vou viver do que?” (informação verbal)³³. Por fim, a conclusão coletiva foi de que a posse da terra é familiar, mas que, na economia solidária, a produção poderia ser planejada coletivamente, ou seja, cada camponês(a), em seu lote se responsabilizaria por uma parte da produção e a comercialização seria coletiva.

Esta conclusão acabou sendo corroborada nas concepções que encontramos nas associações e cooperativa que visitamos, com uma necessária reflexão de que a economia solidária deve estar a serviço da economia camponesa e não tentar impor suas características, como a ideia

³³ Informação obtida da sistematização da terceira etapa do curso de formação de formadores.

da posse coletiva da terra - isto só ocorre em uma das entidades na base, que é na Cooperviver, em Cláudia, e é uma decisão das famílias assentadas, que, inclusive, condicionam o assentamento de mais famílias à organização do trabalho coletivo.

d) Quarta e quinta etapas:

Ocorreram em dezembro de 2009 e março de 2010 e foram etapas de práticas de elaboração de planos de sustentabilidade das associações e cooperativas.

Para a elaboração do plano de sustentabilidade de EES (Empreendimento Econômico Solidário) são necessários três planos que se complementam: 1) plano de viabilidade econômica (plano de negócio na economia capitalista); 2) plano de relação com o mercado (plano de marketing na economia capitalista); e 3) plano de desenvolvimento comunitário.

Para o plano de viabilidade econômica utilizamos o sistema de estudo de viabilidade disponível em http://www.solidarius.com.br/projetos/projetos.php?pasta=meus_projetos em que, ao preenchermos, o sistema faz os cálculos dos custos de produção. Este foi um exercício importante, pois permitiu aos participantes observarem que, diferente de outros trabalhadores, o valor da hora de seu trabalho é pós-fixado, ou seja, dependerá do preço do produto que o mercado estiver pagando. Apesar da liberdade de definir sua jornada e organizar seu trabalho, eles não podem definir o valor.

O plano de viabilidade leva em conta a renda, as questões de ordem financeira e dos custos de produção, para definir um preço de venda que seja capaz de gerar sobras necessárias para o bem viver.

O plano de relação com o mercado é uma nova forma de abordar a questão da comercialização a partir da compreensão de que o mercado não é capitalista, ele está capitalista por se subordinar às regras vigentes, impostas pelo liberalismo econômico. Uma das alternativas são redes de colaboração solidária, onde se unem consumidores e produtores em sistemas de comercialização direta, com entrega de cestas de produtos da agricultura camponesa em domicílio. No caso das associações e cooperativas que trabalhamos no curso, o plano de mercado foi focado no PAA e PNAE, nas chamadas compras públicas, em virtude do momento.

O plano de desenvolvimento comunitário é o instrumento de ligação do EES com sua base e serve como um controle social para tentar evitar o desvirtuamento da associação ou cooperativa, que pode se tornar muito mais um negócio do ponto de vista do capitalismo, que um empreendimento solidário.

Ao final das etapas os(as) participantes desenvolveram uma visão mais abrangente dos desafios da agricultura camponesa no momento histórico e quais as possíveis saídas para ampliar a renda e continuar no processo de resistência, mesmo na área em questão, com a pressão do agronegócio.

e) Sexta etapa:

Nesta etapa realizamos a avaliação e o planejamento de visita às associações e cooperativas na base, o que ocorreu em 01 e 02 de julho de 2010.

As avaliações foram momentos interessantes de perceber como o curso mudou um conjunto de convicções dos(as) participantes. Uma questão recorrente foi a dificuldade de assumir a liderança e ter que cuidar da associação, do lote, da família e da articulação e representação política.

As dificuldades de organizar a base também foram muito citadas e, daí, concluíram que precisam de mais cursos, e que o curso que fizeram, apesar das atividades na comunidade, precisa acontecer em cada localidade.

Coletivamente foi elaborado o plano de formação de 08 horas em cada associação e cooperativa que visitaríamos e, com a experiência que adquiriram, os(as) participantes sugeriram as questões e metodologias para esta etapa cujos resultados apresentaremos em outro momento.

Considerações Finais

Ao criarem a Cooperrede os(as) camponeses(as) não se iludem sobre seu alcance e nem sobre o seu papel na resistência, eles terminam, sim, uma etapa em que percebem a consolidação de um instrumento de articulação, a seu serviço e sob seu controle.

Não há grandes diferenças entre estes (as) camponeses (as) de agora e os que Lênin (1984), Kautsky (1972) ou Chayanov estudaram, no que diz respeito aos seus objetivos: querem existir com seu modo de trabalhar e de se relacionar com a família e a natureza, esta luta agora tem novas dimensões e exige novas formas de resistência. O agronegócio é um termo que agrega uma série de ações, formas e a ideologia liberal para subordinar e subsumir o(a) camponês(a) colocando-o(a) sob seu jugo, a serviço da acumulação.

De forma ainda primária, podemos organizar dois lugares deste enfrentamento: o lote, a propriedade, em suma a terra e o comércio; a feira, em suma o mercado; ou ainda, usando a linguagem camponesa: porteira para dentro e porteira para fora.

Da porteira adentro o que enfrentam é a monocultura, o uso intensivo de venenos, a mecanização pesada, adubos químicos e sementes híbridas e, para tal enfrentamento, as propostas são: SAFs (Sistemas Agroflorestais), Produção Agroecológica, Pluriatividade e planejamento de pequenas unidades produtivas. Em contraponto ao latifúndio, agricultura ecológica ou orgânica e formas tradicionais de cultivo, que não dependem de insumos externos, na realidade um conjunto de propostas alternativas, as lógicas da revolução verde.

Da porteira afora também ocorrem expropriações de conhecimento, sobretudo com relação ao contato com o mercado local. O camponês sempre teve uma relação mais direta com a cidade, que permitia seu contato próximo ao consumidor, e uma das propostas da revolução verde

foi a de que o agricultor deveria restringir sua atividade econômica à produção e deixar o mercado com especialistas, assim, seu conhecimento de como atribuir valor à sua mercadoria foi expropriado, e agora a precificação depende do “soberano mercado” e de seus operadores, que formam uma cadeia que vai do atravessador, passando por atacadistas e terminando no supermercado.

Com estes desafios e com um processo de elaboração conjunta conseguimos comprovar a que a pesquisa ação pode alcançar ótimos resultados, sobretudo se for capaz de incluir todos os participantes do processo como sujeitos das ações propostas. A sequência dos trabalhos que foi a realização de etapas de formação nas associações já demonstrou a capacidade dos/as camponeses como formadores pois elaboraram desde o planejamento as ações de formação sendo eles e elas os/as formadores/as. Como eles e elas expressaram: “pode ser que a Cooperrede não vingue, mas nós já somos formadores.”

Referências Bibliográficas

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 10520. **Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação**. Disponível em: <NBR_10520_(ago_2002)_citacoes_(original)>; <httpmestrado.brazcubas.brwp-content/ploa/ds200903NBR_10520_(ago_2002)_citacoes_(original).pdf > 7 p.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- HUNT, E. K.; SHERMAN, Howard J. **História do Pensamento Econômico**. Trad. Jaime Larry Benchimol. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1988. 218 p.
- JOANONI NETO, Vitale. **Fronteira da Crença: ocupação do Norte de Mato Grosso após 1970**. Cuiabá: Carlini e Caniato Editorial; EDUFMAT, 2007a.
- KAUTSKY, Karl. **A Questão Agrária: primeira parte: a evolução da agricultura na sociedade capitalista**. Volume I. Trad. João Antunes. Porto: Portucalense Editora, 1972. 223 p.
- KNAPIK, Márcia Carneiro. **O Trabalho Humano: Das sociedades comunais ao modo de produção feudal**. Caderno n. 2 da série "História Social do Trabalho". Curitiba: Gráfica Popular, 2004.
- LENIN, Vladimir Ílitch. **Aos Pobres do Campo: Explicação aos camponeses daquilo que querem os sociais-democratas**. Trad. José Oliveira. Lisboa: Edições Avante, 1984. 89 p.
- MORENO, Gislaene. O Processo de Ocupação da Amazônia Mato-Grossense o Exemplo de dois Municípios da Bacia do Médio Teles Pires: Sinop e Lucas do Rio Verde. **Revista Mato-Grossense de Geografia**. Cuiabá, Ano 03/04, n. 03/04, p. 09-37, outubro 1999.
- PROJETO APLAUSOS. PPP – Programa de Pequenos Projetos. Fundo para o Meio Ambiente Mundial – GEF. **Edital de Convocação 2005**. Organização proponente: Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Lucas do Rio Verde – STTR-LRV. Beneficiários: Assentados da Gleba Ribeirão Grande – Nova Mutum-MT. Lucas do Rio Verde-MT: STTR-LRV, 2005.

PROJETO PROTEGER. GTA – Grupo de Trabalho Amazônico. Brasília: 2004. Disponível em: <<http://www.gta.org.br/projetos/projeto-protoger>>. Acesso em: 02/10/2009.

Relatório da Avaliação da Implementação Semestral do Projeto PADEQ. Número do projeto: 143 P. Organização Proponente: Sindicato de Trabalhadores Rurais de Lucas do Rio Verde. **Título:** Beija-Flor. Relatório referente ao primeiro semestre de execução. Data de elaboração do relatório: dezembro de 2006.

RICHARDSON, R. Jarry. Colaboradores SOUZA PERES, José Augusto de. (et. al) **Pesquisa Social:** Métodos e técnicas. 3ª Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

ROSSETTO, Onélia Carmem. Dinâmica Agrária e Transformações Territoriais na Última Década: resiliência camponesa no eixo da BR – 163 e no Pantanal Mato-grossense. In: **Anais VI ENG** - Encontro Nacional dos Geógrafos. Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças - Espaço de Socialização de Coletivos. Porto Alegre: 2010. 11 p.

STTR-LRV. Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Lucas do Rio Verde. **Convite para o lançamento da Cooperrede.** Lucas do Rio Verde: 2010.

THIOLLENT, Michel. Construção do Conhecimento e Metodologia de Extensão. Texto apresentado em mesa-redonda no **I CBEU – Congresso Brasileiro de Extensão Universitária.** João Pessoa – PB: 10 de novembro de 2002.

_____. Metodologia da pesquisa-ação. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso. **PIESES – Programa Institucional de Educação e Socioeconomia Solidária.** Cáceres: 2006. 32 p.

VAILANT, Clóvis; COSTA, Dilma Lourença da; COSTA, Rogério de Oliveira. A incubação de empreendimentos econômicos solidários e sustentáveis e a educação e sócio-economia solidária na incubadora da UNEMAT. In: ZART, Laudemir; SANTOS, Josivaldo Constantino (Orgs.). **Educação e Sócio-Economia Solidária:** interação universidade e movimentos sociais. Série Sociedade Solidária, v. 2. Cáceres: UNEMAT Ed., 2006. p. 140-145.

VAILANT, Clóvis. História da REMSOL. **Cirandas.** Disponível em: <<http://cirandas.net/remsol/blog/historia-da-remsol>>. Acesso em: 03/05/2010.

ZART, Laudemir Luiz. As possibilidades de construir uma sociedade alternativa: a sócio-economia solidária. In: ZART, Laudemir Luiz (Org.). **Educação e Sócio-Economia Solidária:** paradigmas de conhecimento e de solidariedade. Série Sociedade Solidária. Ano 1, v.1. Cáceres: UNEMAT Ed., 2005.

_____. Dimensões Formativas para a Construção de Práticas Sociais Relativas ao Cooperativismo Solidário In: ZART, Laudemir Luiz; SANTOS, Josivaldo Constantino (Orgs.) **Educação e Sócio-Economia Solidária:** interação universidade e movimentos sociais. Série Sociedade Solidária, v. 2. Cáceres: UNEMAT Ed., 2006. p. 116-127.

_____. **Encantos, Caminhos e Desencontros:** migração-colonização na Amazônia Mato-Grossense. Cáceres: UNEMAT Ed., 2005. 220 p.

_____. Lucas do Rio Verde: as vozes dos parceiros no processo de construção de um novo espaço social. In: BARROZO, João Carlos (Org.). **Mato Grosso do Sonho à Utopia da Terra.** Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 261-296.

UNIDADE EXPERIMENTAL PARTICIPATIVA COMO FERRAMENTA DE ATER NO ASSENTAMENTO ANTÔNIO CONSELHEIRO-MT¹

*Carisvan Souza Pereira,
Jorge Luiz Schirmer de Mattos,
Sandro Benedito Sguarezi*

Introdução

O presente trabalho é resultado de um estudo que foi realizado no período de agosto de 2005 a dezembro de 2006 e objetivou contribuir com a organização de um coletivo de 12 famílias agricultoras do Assentamento Antônio Conselheiro-MT mediante a troca de experiências para a implantação de uma Unidade de Experimentação Participativa - UEP.

A metodologia empregada teve como base a pesquisa participativa, que contou com a realização de visitas, estágio de vivência e o auxílio de questionário e reuniões. A Implantação da UEP permitiu que os próprios assentados/as tomassem a decisão de, segundo as suas palavras, colocar a “mão na massa”, marcando o início de uma nova dinâmica de troca e geração do conhecimento. Durante a execução dos trabalhos na unidade experimental percebeu-se um ganho no que diz respeito à união dos assentados/as.

O resultado positivo da UEP foi verificado a partir da iniciativa dos agricultores de replicar as experiências em suas propriedades. Também o fato dos agricultores marcarem reuniões, discutir seus problemas sem a presença do técnico e tomarem para si a responsabilidade de implantar a UEP pode ser entendido como um sinal de empoderamento do grupo.

Os agentes de ATER historicamente têm aderido às políticas públicas destinadas ao setor agropecuário, pensadas de cima para baixo e não raro, tímidas, alienadas e simplistas sem contradizer, argumentar ou discutir com as comunidades rurais a sua aplicabilidade. Isso tem implicado não participação direta dos agricultores e centralização das decisões, que são tomadas longe da situação real (REZENDE, 2000).

Freire (1984) nos ensinou que em realidades concretas como essa, não se conseguirá obter o comprometimento da população rural na solução de seus problemas sem sua efetiva participação, pois para muitos pesquisadores positivistas, segundo ele: “[...] a realidade concreta de certa área se reduz a um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar”.

A realidade concreta é algo mais do que fatos tomados em si mesmos:

Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Fora desta compreensão e deste respeito à sabedoria popular, à maneira como os grupos

populares se compreendem em suas relações com o seu mundo [...] (FREIRE, 1984).

Por certo a irrelevância com que é tratada a percepção e o modo de produzir, viver e ver o mundo das famílias agricultoras nos serviços de Ater remonta a deficiências no processo formativo dos extensionistas nos bancos escolares, que vêm impregnados por uma concepção predominantemente tecnicista.

Ademais da “deficiência” na formação profissional dos agentes de Ater, o tamanho do corpo técnico das instituições oficiais de assistência técnica é insuficiente para dar conta da orientação individualizada aos agricultores (OLALDE, 2005). Os escritórios locais contam com dois ou três técnicos para dar orientação a uma área de abrangência de vários municípios. O resultado é a padronização dos projetos e o escasso acompanhamento técnico, restrito na maioria dos casos a visitas de fiscalização para a liberação de novas parcelas de financiamento, além de algumas atividades de capacitação.

A concepção da nova Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural - PNATER está fundamentada em aspectos considerados básicos para a promoção do desenvolvimento rural sustentável e pretende-se que seja estabelecida de forma sistêmica, articulando recursos humanos e financeiros a partir de parcerias eficazes, solidárias e comprometidas com o desenvolvimento e fortalecimento da agricultura familiar (MDA, 2004). Outros pilares fundamentais que sustentam a PNATER são o respeito à pluralidade e às diversidades sociais, econômicas, étnicas, culturais e ambientais do país, que implica a necessidade de incluir enfoques de gênero, de geração, de raça e de etnia nas orientações de projetos e programas e, sobretudo, a inclusão social da população rural brasileira mais pobre.

É sabido que o desenvolvimento sustentável supõe o estabelecimento de estilos de agricultura, igualmente sustentáveis, que não podem ser alcançados unicamente por meio da transferência de tecnologias. De fato, a transição agroecológica, ou seja, a mudança do modelo de desenvolvimento e de agricultura convencional para modelos de desenvolvimento e de agriculturas de base ecológica envolve um caráter multidimensional (COSTABEBER e MOYANO, 2000). Indica também a necessidade de resgate e de construção de conhecimentos sobre distintos agroecossistemas e variedades de sistemas culturais e condições socioeconômicas. Para dar conta destes desafios, os serviços de Ater devem ser executados mediante o uso de metodologias participativas, devendo seus agentes desempenharem um papel educativo, atuando como animadores e facilitadores de processos de desenvolvimento rural sustentável. Ao mesmo tempo, as ações de Ater devem privilegiar o potencial endógeno das comunidades e territórios, resgatar e interagir com os conhecimentos dos agricultores familiares (MDA, 2004).

As Unidades de Experimentação Participativa – UEPs são formas interessantes de potencializar o desenvolvimento social, porque aumentam

a sintonia entre demandas e projetos, aproximando as pautas dos cientistas e extensionistas das necessidades dos agricultores. Por terem as demandas definidas sobre contextos reais, os resultados normalmente têm mais possibilidades de ajustar-se àquele contexto. UEPs são, para efeito prático, áreas físicas, conjuntos de parcelas experimentais em um cultivo ou propriedades rurais em rede. Os agricultores experimentadores têm um papel de grande relevância na pesquisa participativa nas UEPs. Contudo, deve-se compreender que todo e qualquer agricultor ou técnico envolvido em processos participativos têm importância específica e que cada saber completa o outro na construção do conhecimento (CANUTO, 2005).

No Assentamento Antônio Conselheiro tem prevalecido uma realidade em que as famílias, embora possuidoras da terra, continuam com dificuldade para garantir sua soberania alimentar e para obter uma renda mínima de subsistência. Para uns, isso decorre do precário acesso às políticas públicas de crédito e de Assistência Técnica. Para outros, o problema está na formulação das políticas e no modelo de assistência técnica que não condizem com a realidade dos beneficiários nos assentamentos rurais. O fato é que as ofertas de crédito, sem assistência técnica efetiva têm resultado, não raro, numa verdadeira “arapuca” para os agricultores. Esse é o caso da má condução do processo de financiamento por parte dos bancos que originou o aval cruzado e, por conseqüência a inadimplência generalizada das famílias em diversos assentamentos no país. Para se ter uma ideia, até 2006, cerca de 70% dos assentados do assentamento Antônio Conselheiro ainda estavam inadimplentes com o sistema bancário em decorrência do “aval cruzado”.

Outro aspecto limitante do desenvolvimento do assentamento está relacionado a pouca, precária ou, em alguns casos, nenhuma articulação das famílias no sentido de definir de forma planejada suas estratégias, sistemas e manejo dos cultivos. Isso é verdadeiro, principalmente no período da seca, uma vez que pouco se utiliza os recursos hídricos existentes em abundância.

Com o presente trabalho, objetivou-se incentivar através de estágio de vivência, de visitas, reuniões e implantação de uma UEP momentos e espaço de troca de saberes entre os agricultores com vistas à autonomia e ao empoderamento das famílias relativos ao trabalho coletivo, escolha de variedades e uso de irrigação para os cultivos agrícolas no período de seca.

A Construção da Unidade de Experimentação Participativa

O presente trabalho foi realizado de 08/2005 a 12/2006 envolvendo 12 famílias de três comunidades (Agrovila 36, Comunidade Dandara e Setor de Irrigação), pertencentes ao Assentamento Antônio Conselheiro, localizado na região sudoeste mato-grossense a 240 km de Cuiabá e está inserido nos municípios de Tangará da Serra, Nova Olímpia e Barra do Bugres.

Os procedimentos metodológicos constaram de um estágio de vivência com uso de questionário, observações e reuniões relativas à

implantação de uma UEP conforme as metodologias participativas (CANUTO, 2005; AMANCIO, 2005).

O estágio de vivência foi realizado de 11/08/2005 nas 12 propriedades, pelo menos um dia em cada local, com o objetivo de se conhecer o modo de vida e de produção das famílias. Durante o estágio de vivência aplicou-se um questionário as 12 famílias compreendendo aspectos sócio, econômicos e ambientais. Também um diário de campo foi utilizado para anotações das observações referentes ao modo de vida daquelas famílias, bem como seus anseios, dentre outros aspectos relevantes.

Foram realizadas oito reuniões (15/08/05 e 16/01, 15/03, 28/04, 03/06, 30/06, 04/08 e 01/09/06) para tratar desde a apresentação do estagiário e da proposta pesquisa até discussão de temas de interesse dos assentados, bem como da implantação da UEP. As deliberações das reuniões constaram em livro ata, sendo que as tarefas deliberadas nas reuniões eram executadas pelo grupo de agricultores durante o intervalo de tempo entre uma reunião e outra.

Durante o estágio de vivência acompanhou-se a rotina diária das famílias, o que permitiu a identificação das potencialidades e das limitações vivenciadas pelas famílias assentadas. Foi nas conversas de fim de tarde, momentos de descontração, que os assentados discorreram sobre suas experiências, angústias e sonhos. Assuntos como o estudo dos filhos, as dificuldades em conseguir a terra e cultivá-la eram sempre recorrentes nos depoimentos. Os assentados/as também demonstraram preocupação relativa à quais culturas plantar, o que fornecer aos animais na época da seca, como evitar a degradação das pastagens, como proceder a irrigação e a conservação da água e do solo e principalmente com a assistência técnica. A intenção das famílias agricultoras em trabalhar com cultivos irrigados decorre do fato do assentamento ser “cortado” pelos dois principais rios da região, Sepotuba e Juba.

A expectativa dos assentados quanto ao trabalho que seria desenvolvido pelo técnico/pesquisador com as famílias assentadas, pode ser constatado na expressão verbal de um dos agricultores:

“O técnico com esse estudo pode achar nova forma de produção e que as autoridades possam conhecer os problemas de nós assentados quanto à sobrevivência de nossas famílias.”(L.P.M., Senhor de 48 anos).

Aspectos Socioeconômicos e Ambientais

Os resultados do questionário revelaram que 60% dos entrevistados tinham acima de 75 anos e os demais ao redor de quarenta anos. Ainda que se trate de uma pequena amostra do universo de 960 famílias que vivem no assentamento, esses dados são bastante pertinentes na medida em que indicam a existência de pessoas idosas no meio rural, em plena atividade produtiva.

Outro agravante é a baixa escolaridade dos entrevistados, uma vez que poucos conseguiram chegar ao ensino fundamental e muito menos ao ensino médio. Isso se por um lado revela a crua realidade de exclusão dos cidadãos no meio rural, que sequer tiveram acesso aos bancos escolares, por outro, aponta a necessidade urgente de programas de educação para adultos no campo.

A média de filhos dos assentados é cinco, sendo que a maioria não mora mais com os pais. Aqueles que vivem na propriedade ajudam na execução de tarefas, tais como: ordenha, separação dos bezerros, preparo da terra, plantio, limpeza de área e colheita. Todos os filhos em idade escolar (20 crianças) freqüentam a escola do Assentamento, que é pública.

As principais atividades produtivas dos assentados são: a criação de gado de leite, gado de corte e cultivo de banana, milho e arroz. Estes dados corroboram as informações de Machado e Mattos (2004), que também relataram a predominância de áreas com banana e pastagem no assentamento. Ao serem indagados sobre quais as culturas pretendiam introduzir em suas propriedades com a viabilização da irrigação, todos foram unânimes em indicar a cultura do milho como preferencial. Contudo, a cultura do feijão, arroz, melancia e várias hortaliças também foram citadas como culturas de interesse.

Cerca de 80% dos entrevistados se declararam envolvidos com discussão dos problemas encontrados no Assentamento. Os problemas apontados variam desde a captação de crédito agrícola, logística, falta de transporte escolar, entre outros.

A grande maioria dos assentados declarou que a assistência técnica é péssima ou ruim. Quando perguntados sobre como entendiam que deveria ser a atuação dos técnicos no assentamento, todos foram unânimes na seguinte opinião: deveria ser um técnico que vivesse os problemas da comunidade, deveria não somente fazer projetos, mas também acompanhar o desenvolvimento das atividades. Todos almejam um técnico participativo.

A Implantação da Unidade Experimental Participativa

Antes da implantação da UEP foi realizada em 03/06/06 uma oficina com o grupo de agricultores sobre aspectos ligados à biologia reprodutiva e manejo das espécies vegetais que seriam irrigadas. Vários outros conhecimentos foram trocados entre o pesquisador/técnico e os assentados/as. Um exemplo disso foi fala do pesquisador sobre quebra de dormência das sementes de jatobá, em que se recomendou deixá-las de molho em um tanque com água para o amolecimento da polpa, e do fruto do pequiizeiro. Contudo, mais se aprendeu do que se ensinou. Prova disso foi à socialização de uma técnica de domínio de alguns assentados sobre o cuidado que se deve ter no momento de plantio das leguminosas, em que a semente precisa estar com o hilo voltado para o sol nascente (leste). Segundo eles, esse procedimento faz com que a semente absorva energia e

força do sol. Nesta mesma data foi feita a escolha do que plantar na UEP a partir do conhecimento prévio, costumes e desejos dos agricultores.

A UEP foi implantada, por etapas, na propriedade da família do senhor A.T.S. em uma área de 0,5 ha. A primeira etapa iniciou com um mutirão no dia 04/06/06, para a limpeza da área, levantamento de canteiros e montagem e instalação de uma bomba de sucção manual, capacidade de 1000 litros de água por dia. A área contou com 50 canteiros que foram adubados com compostos orgânicos previamente preparados (70% de palha e 30% de esterco).

Em 30/06/06 efetuou-se o plantio de diversas culturas irrigadas: milho e feijão consorciados, jiló, melancia, mandioca e hortaliças (salsa, cebolinha, alface, rúcula, rabanete, repolho, pimentão, pimenta, tomate). Em outros canteiros implantou-se uma sementeira com sementes de pau-brasil, jacarandá, ipê de várias cores, jatobá e pequi. O restante da área foi ocupado com adubação verde: feijão guandu, crotalária, mucuna preta, feijão de porco com o propósito de reprodução das sementes.

Paralelamente a implantação da unidade experimental os agricultores se encontram por iniciativa própria, sem a presença do técnico, para tratar do manejo e da divisão do trabalho na UEP, em especial da escala de rega dos cultivos. Isso revelou que os agricultores já estavam caminhando sozinhos sem a ajuda ou intermediação do técnico/pesquisador e resolvendo por conta própria os problemas que porventura iam surgindo na UEP.

Durante a execução dos trabalhos na unidade experimental percebeu-se um ganho qualitativo no que diz respeito à aproximação e união dos assentados/as, pois aos poucos muitos conseguiram quebrar a resistência de expor suas idéias e aceitar as idéias vindas dos companheiros. Isso resultou no aprofundamento das relações entre os envolvidos e não só melhorou o convívio e a auto-estima das pessoas, mas também o rendimento do trabalho coletivo.

O fato dos próprios assentados colocarem a “mão na massa”, segundo eles, marcou o início de uma nova dinâmica de troca e geração de conhecimento no espaço coletivo. De fato a apropriação (socialização) dos conhecimentos gerados no decorrer das atividades práticas e do convívio diário dos agricultores se deu de uma forma quase que natural, potencializada pela observação e geração de novos resultados validados em condições reais. Isso possibilitou que os assentados/as realizassem seus próprios testes, replicando-os em áreas de cultivo maiores em suas propriedades, conforme o depoimento de um dos assentados:

“Agora eu faço no meu quintal experiência com tudo que vejo ou ouço falar de terra e de planta, adubação com esterco, uso de urina de vaca, fumo e tantos outros”. (J.B.S., Agricultor de 65 anos).

Os primeiros resultados que apareceram nesse sentido foram: adoção de práticas conservacionistas nas propriedades, não utilização de

agrotóxicos, utilização de sementes tradicionais, uso racional dos recursos hídricos, efetuando-se a irrigação sem o desperdício de água e oferecendo as culturas apenas a água necessária ao seu desenvolvimento.

Desafios da Assistência Técnica e as Limitações de Acesso ao Crédito para a Agricultura Familiar Camponesa

No Assentamento há quatro técnicos, sendo apenas um de nível superior, o que dificulta os trabalhos de acompanhamento técnico de todos os assentados, quer seja pela grande extensão territorial do Assentamento Antônio Conselheiro (mais de 38.000 ha), quer seja pelo expressivo número de famílias (em torno de 960 famílias) a serem atendidas.

O trabalho dos técnicos se restringe, em quase todos os casos relatados, apenas na elaboração de projeto para conseguir o financiamento. Segundo os assentados entrevistados este fator de quase total falta de orientação técnica é um dos motivos das inadimplências no banco, porque quase sempre as lavouras fracassam, ora por atraso na liberação do dinheiro, ora por ataque de pragas e doenças, falta de correção do solo, dentre outras causas que poderiam ser evitadas ou minimizadas mediante uma assistência técnica efetiva.

Os assentados também questionaram, além do pouco acompanhamento, o perfil e a qualidade da assistência técnica no assentamento conforme as palavras de um dos assentados:

“Olha moço, nós que aqui trabalhamos, prá nós uma pessoa que sabe, entende a nossa situação, uma pessoa que sabe mais escutar do que falar, depois de escutar tudo que nós falamos, aí sim, ele pode pensar um jeito de nos ajudar. Porque veja bem você, como é que pode saber do que eu preciso e quero aqui no meu sítio, uma pessoa que nunca passou mais de uma hora no lote. Vem com umas conversas de que “isso ai o banco não financia”.. O banco lá sabe das minhas necessidades mais da minha família? (risos). Não pode saber não é mesmo? Então quero aqui prá nós um técnico assim que escuta nós e pode visitar nós toda semana.” (A.T.S., agricultor de 77 anos).

Ocorre que, a forma como o técnico age, às vezes não condiz com o pensamento, o ponto de vista, a cultura e o desejo do agricultor.

Outro fato que desagrade e foi veementemente questionado pelos agricultores se refere a pouca ou nenhuma participação dos mesmos nas decisões sobre o que cultivar ou criar, quando e como realizar determinadas práticas, etc., ou seja, tudo é previamente decidido por pesquisadores, técnicos e agentes financeiros, conforme percepção de um dos agricultores:

“O técnico tem que trabalhar fazendo discussão das atividades que os assentados pretendem desenvolver e

não só projeto, só projeto. Antes ele tem que ouvir os problemas e discutir com base na nossa realidade.”
(L.P.M., Agricultor de 48 anos).

É paradoxal a distância que muitas vezes existe entre a visão do técnico e a percepção e visão de mundo dos agricultores. Um exemplo emblemático disso foi o fato que ocorreu em uma das visitas, em que logo após o almoço observou-se que uma galinha descansava sobre um cachorro no quintal da casa. No ato, o instinto do técnico/pesquisador foi de espantar a galinha e desfazer a cena.

Porém, a reação do agricultor foi de reprovação, comentando que aquela cena acontecia todos os dias na mesma hora e era contemplada sempre com admiração pelos familiares. Eles nunca haviam se incomodado com tal situação por entender que na natureza tudo acontece espontaneamente, de sorte que muitas coisas ocorrem com os “bichos” na natureza sem que o “bicho” homem perceba a sua real finalidade.

Nesse ínterim foi possível entender porque a realidade da agricultura familiar só será mudada a partir do momento em que os técnicos, pesquisadores e agentes financeiros perceberem que existem além dos achados da ciência outras percepções da realidade a serem consideradas como válidas em meio ao que pouco se conhece. Muito há que se aprender para se entender a lógica do agricultor, a forma como ele conhece e se relaciona com a natureza. E esse conhecimento nem sempre está nos livros ou na academia, mas faz parte da experiência vivida e apreendida pelo agricultor.

Por não se valorizar o que pensam os agricultores a prática dos agentes de Ater ocorre completamente diferente daquilo que almejam estes agricultores. Quase que invariavelmente o pacote tecnológico já está pronto. Cabe ao técnico elaborar o projeto, geralmente o mesmo para vários agricultores só mudando o nome do beneficiário, e apresentar ao banco para a liberação do crédito agrícola. E normalmente este crédito é liberado em um período inadequado, em que o período do plantio já passou. Mas mesmo assim os agricultores são obrigados a plantar em virtude dos relatórios que os técnicos precisam apresentar ao banco.

O resultado não poderia ser outro senão o de frustração da colheita e inadimplência nos bancos, fato é que a grande maioria dos produtores do Assentamento Antônio Conselheiro se encontra descapitalizado e inadimplente com o sistema de crédito agrícola. Isso se acentuou ainda mais com os efeitos do conhecido “aval cruzado”.

Sinais de Empoderamento dos Camponeses

O termo “empoderamento” refere-se a um processo no qual uma ação é desenvolvida com o objetivo de garantir algum tipo de poder a uma pessoa ou grupo de pessoas, com desdobramentos em ações concretas, que levam a três formas básicas de “empoderamento”: (i) segurança (confiança) pessoal para executar atividades com êxito; (ii) aumento das relações com as organizações; (iii) maior acesso ao crédito e recursos

produtivos (MACHADO et. al., 2006). Empoderamento também pode ser entendido como a capacidade dos atores sociais decidirem com mais propriedade, com menos incertezas, menos temores, mais autonomia, mais poder de decisão quanto às suas necessidades e, portanto, a incorporação ou provimento do poder.

No presente trabalho observaram-se os seguintes sinais de empoderamento junto ao grupo de agricultores:

1. a informação disponibilizada por um dos agricultores ao grupo sobre a existência de uma variedade de feijão crioula adaptada àquela região rompeu com a dependência das sementes certificadas e da prática corrente de se comprar semente no comércio;

2. a socialização do conhecimento sobre a produção de mudas de espécies nativas do cerrado, sem necessidade de gastos adicionais com compra de insumos externos, consubstanciou-se numa alternativa simples e barata para o reflorestamento das áreas;

3. a iniciativa da escolha da área e a implantação da Unidade Experimental pelos agricultores, independente da figura do técnico, pode ser entendido como um sinal de conquista de autonomia;

4. o fato das pessoas se darem conta de que sua comunidade poderá, ao longo do tempo, tornar-se menos dependente da assistência técnica no que diz respeito ao desenvolvimento de suas atividades produtivas também pode ser visto como um sinal de autonomia;

5. as tecnologias e soluções adotadas foram em sua maioria de base local, conforme a realidade das famílias agricultoras, fato que reconheceu e fortaleceu o conhecimento local;

6. a percepção de que o que deveria mudar era a postura do técnico para dar conta de atender a real demanda dos agricultores, significa que a comunidade passou a perceber a importância de uma assistência técnica diferenciada, com outra lógica, em que o papel do técnico não é atribuir respostas ou receitas prontas e acabadas para os assentados/as, mas oportunizar a interação e iniciativas coletivas.

É possível afirmar que a dinâmica das reuniões tenha contribuído sobremaneira para o empoderamento dos agricultores, pois a maioria das decisões foi tomada com base na concordância geral do grupo que resultou no envolvimento de todas as pessoas na divisão e execução dos trabalhos.

Neste sentido, também foi importante a formação de grupos de discussão menores por um período relativamente longo de tempo, que possibilitou a cooperação e a sua preparação, bem como o acompanhamento de suas tarefas, com a capacitação sendo feita a medida da necessidade. Esse período de maturação das relações foi importante para que as pessoas se sentissem livres e mais seguras para expressar seus conhecimentos e suas dúvidas. Com base nisto, vale ressaltar que todos os membros foram conscientes daquilo que fizeram de forma individual ou em grupo sem estabelecer hierarquias.

Esses sinais de empoderamento apontam para a quebra ou ao menos recusa do paradigma difusionista, na medida em que seus pressupostos

informam um início de ruptura com as formulações prontas advindas da concepção de que o que é válido é somente aquilo que deriva do conhecimento científico do técnico e das agências financiadoras.

Ademais, é preciso ir além das aparências e reconhecer que o conhecimento validado e consolidado em situações reais a campo, de forma coletiva, participativa e dinâmica, com troca de saberes e de afazeres só é assimilado na sua plenitude apenas pelos agricultores camponeses, dado a sua linguagem e forma próprias de entender e ver as coisas, tamanha a sua intimidade com os seus e o seu sentimento de pertença a terra. Sem, contudo, desmerecer a importância e figura do técnico em situações eventuais ou especiais.

Considerações Finais

O presente trabalho teve seus objetivos alcançados, uma vez que foi possível implantar com um grupo de doze agricultores/as assentados/as no Assentamento Antonio Conselheiro, uma UEP. Isso foi feito de forma coletiva com discussão das atividades agrícolas dos assentados e os problemas delas decorrentes, cujas soluções foram encontradas pelos próprios agricultores em conjunto com o técnico/pesquisador. Nesse processo, os próprios assentados se deram conta de que se tratava de uma forma diferente de se estabelecer a relação técnico-agricultor, pois desde o estágio de vivência foi evidenciado a cada um dos assentados, em tom “desafiador”, que para a resolução de boa parte dos problemas eles próprios encontrariam a solução. De fato, sem menosprezar a importância do técnico como facilitador das atividades, a partir da quarta reunião os próprios agricultores tomaram pra si a tarefa de marcar reuniões, discutir os problemas, levantar as soluções e colocar em prática seus objetivos como foi o caso da implantação da UEP.

É possível que a condução democrática das reuniões e atividades, sem hierarquia, tenha facilitado o surgimento de diferentes lideranças, que se sobressaíram em certos momentos e se alternaram na direção e condução das atividades, em que pese ter havido um crescimento conjunto de todo grupo, desencadeando-se um processo de empoderamento, ainda que embrionário, de todos os agricultores envolvidos.

Referências Bibliográficas

- AMÂNCIO, C. **Consciência e liberdade: a contribuição das abordagens participativas para "aquisição de poder"**, 2005. Disponível em: <http://www.clubedofazendeiro.com.br>. Acesso em: 22/12/2005.
- CANUTO, J. C. **Metodologia da pesquisa participativa em agroecologia**. Embrapa/Epagri, 2005. Disponível em: <http://www.pronaf.gov.br>. Acesso em: 06 de agosto de 2006.
- COSTABEBER, J. A.; MOYANO, E. **Transição agroecológica e ação social coletiva**. Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 50-61, 2000.
- FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In.: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. 4. ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1984. 211 p.

- MACHADO et al. **Estilos de relacionamento entre extensionistas e produtores:** desde uma concepção bancária até o “empowerment”. *Ciência Rural*, Santa Maria, v. 36, n.2, 2006. P. 641 – 647.
- MACHADO, M.; MATTOS, J. L. S. Estágio de vivência no Assentamento Antônio Conselheiro. *In.: II Amostra Interdepartamental de Trabalhos Acadêmicos da UNEMAT*. Resumos. Tangará da Serra, 2004. p 70.
- MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Política nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural**. MDA: Brasília, 2004. 26p.
- OLALDE, A. R. **PRONAF, Sistemas agroflorestais e desenvolvimento sustentável no Baixo Sul da Bahia**. Anais XLIII Congresso da SOBER 2005. Ribeirão Preto. Disponível em: www.sober.org.br/. Acesso em: 10 de setembro de 2006.
- REZENDE et al. **A microbacia no contexto dos assentamentos agrícolas**. Manejo de microbacias. Informe agropecuário, Belo Horizontes, v. 21, 2000. P.82-94.

O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) E A TRANSIÇÃO AGROECOLÓGICA

Juliano Luis Borges

As políticas de reforma agrária no Brasil estão historicamente ligadas à mobilização dos movimentos sociais de luta pela terra. A conquista dos assentamentos rurais é fruto de tensões sociais e embates políticos que demonstram a condição dos trabalhadores rurais excluídos pela acumulação de terras no país. O surgimento do MST está intimamente relacionado com o contexto social e político de agudização da pobreza no campo, e com a necessidade de reforma na estrutura fundiária vigente.

Desde sua criação, decorrente de um cenário social, político e econômico construído pela modernização da agricultura, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) buscou organizar a produção nos assentamentos rurais através da coletivização do trabalho, a qual apresentava, em sua fase inicial, características essencialmente localizadas. Através de associações e grupos coletivos, os assentados orientavam a produção e as diferentes formas de trabalho de acordo com as particularidades em que estavam inseridos. Esse tipo de organização prevaleceu até as tensões sociais provocadas pela “redemocratização” política no país.

A partir desse momento, o MST iniciou a construção de uma estrutura organizativa, com representação nas esferas local, estadual e nacional. A relação desses elementos culminou no projeto de cooperação agrícola do Movimento, o qual atribuía à cooperativa a forma superior de organização do trabalho e da produção nos assentamentos rurais – produção em larga escala, a mecanização agrícola, a utilização de insumos químicos e a divisão do trabalho (especialização de tarefas).

A implementação e organização das cooperativas apresentaram dificuldades diante da diversidade econômica e social presente nas localidades. Esses fatores, conjugados a uma ofensiva governamental contrária às ações do MST – fim do crédito especial e a criminalização da luta pela terra – desencadearam o esgotamento do modelo cooperativista, que já vinha apresentando sinais de crise desde a década de 90. Nesse contexto, o MST começou a redefinir suas bases para viabilidade dos assentamentos e para a própria luta política (reforma agrária). Essa mudança de orientação aproximou o movimento da noção sustentabilidade, a qual seria alcançada através da agroecologia.

Nos últimos anos, o MST redefiniu suas estratégias, reorganizando a luta política, a produção e o trabalho nos assentamentos rurais, através de princípios e práticas agroecológicas. Isso foi resultado de suas transformações políticas e organizativas ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto social, político e econômico em que esteve inserido. A transição agroecológica em curso tem sido concebida como um processo lento e gradual, que necessita ser aperfeiçoado e avaliado constantemente,

para que os projetos de desenvolvimento para os assentamentos rurais estejam articulados com as necessidades construídas localmente.

Para alcançar níveis de sustentabilidade nas dimensões social, econômica e ambiental, a transição agroecológica parte de uma desconstrução/reconstrução de princípios, valores e práticas, os quais deverão abrir espaço para as articulações locais e o saber tradicional, a fim de que as especificidades contextuais sejam determinantes para o desenvolvimento dos assentamentos rurais.

A Crise do Modelo Cooperativista

As mobilizações e ocupações em diversas regiões do país fizeram que os governos colocassem o tema reforma agrária entre suas principais pautas (STÉDILE; FERNANDES, 1999; FERNANDES, 2000; MORISSAWA, 2001). Para o MST, o desenvolvimento dos assentamentos, via incentivo governamental, seria possível através de uma organização que viabilizasse economicamente os assentados – as cooperativas.

O cooperativismo – ou modelo de cooperação – adotado foi consolidado pelas Cooperativas de Produção Agropecuária (CPAs), consideradas formas superiores de organização do trabalho, e meio necessário para a coletivização e transição socialista. Essa concepção foi construída pelo Movimento e colocada aos assentamentos ligados a ele. A cooperativa (CPA) foi a principal forma que o MST materializou sua concepção de trabalho coletivo e organização da produção.

A modernização da agricultura foi responsável pela exclusão de trabalhadores e concentração de terra num longo período da história brasileira. Essa modernização, que excluiu o trabalhador rural, passou a ser condição da organização da produção nas cooperativas do MST. *“O outro lado dessa modernização, no entanto, é sem dúvida, a sua resistência/persistência, uma vez que continua presente no quadro produtivo”* (BERGAMASCO; CARMO, 1991, p. 67).

A matriz tecnológica moderna adotada nas cooperativas necessitava construir novas relações de trabalho no campo como: racionalização de métodos; especialização de tarefas; utilização de máquinas e insumos químicos; agroindustrialização e integração no mercado.

A cooperação agrícola pressupunha o avanço na adoção de técnicas de produção e utilização de máquinas e insumos modernos. Se o trabalho coletivo era inspirado na organização fabril, logo a produção teria que acompanhar essa lógica. A busca por alta produtividade e acesso à competição no mercado interno e externo levou as CPAs a direcionarem a produção para culturas de larga escala, principalmente milho, algodão e soja. As cooperativas deveriam utilizar recursos modernos para alcançarem tal objetivo e adentrarem no circuito mercantil.

(...) as primeiras experiências da forma construtiva coletivista começavam a apresentar resultados econômicos negativos, o que induzia alguns analistas

rigorosos a refletirem sobre inadequação desse modelo de agricultura empresarial - orientado para a intensificação do capital e a redução da mão-de-obra, que era a base da referida produção coletiva, às condições objetivas dos assentamentos -, de baixa capacidade de investimento e grande disponibilidade de mão-de-obra (D' INCAO; ROY, 1995, p. 36).

Além dos problemas gerados em relação à mão-de-obra, esse tipo de produção era extremamente dependente de fatores externos, principalmente, os implementos agrícolas da indústria e o preço de venda da produção, regido internacionalmente (*commodities*). As cooperativas ficavam reféns da volatilidade do mercado, para escoamento e comercialização da produção.

A matriz tecnológica moderna oferecia riscos econômicos para os assentamentos; além de ser dependente de recursos externos, a rentabilidade para o montante de associados era muito pequena. O rendimento por área de produção era baixo, sendo inadequada à pequena propriedade, característica dos assentamentos rurais (NORDER, 2004). Essa situação gerou um quadro de crise nas CPAs, iniciado desde os primeiros anos da década de 90, como resultado da conjugação entre a organização do trabalho coletivo e as diretrizes de produção modernizantes. Esses fatores internos conduziram o cooperativismo a uma fase de esgotamento nos assentamentos rurais.

A desagregação do modelo de cooperação agrícola teve influência de fatores internos e externos: externamente, ligada ao papel dos programas governamentais de crédito para os assentamentos rurais; internamente, relacionada à organização coletiva e à matriz tecnológica de produção.

O esgotamento desse modelo cooperativista teve influência direta das políticas governamentais que, num primeiro momento, incentivaram a agricultura moderna nos assentamentos (contraditória aos arranjos locais), causando a desarticulação no processo de produção e o endividamento nas instituições financiadoras. Num segundo momento, o governo agiu na contramão do que vinha sendo implementado; extinguiu o PROCERA e inseriu os assentados no universo abrangente da produção familiar. Através do PRONAF, o financiamento para os assentados perdia seu caráter especial, ficando moroso seu acesso. Outra ação governamental que enfraqueceu os projetos de desenvolvimento nos assentamentos foi o fim do Projeto Lumiar, que prestava assistência técnica para a produção rural.

As contradições geradas pela cooperação agrícola foram percebidas pelo MST durante a trajetória de organização do trabalho e da produção – fatores internos “*temos muitas experiências onde foram tomadas decisões teoricamente bonitas e avançadas, mas na prática, não funcionaram e acabaram quebrando o coletivo*” (CONCRAB, 1996, p. 73). A partir dessas experiências, o Movimento reconheceu a necessidade de repensar a organização da produção em novas bases.

Aprenderam também que as formas de cooperação agrícola deveriam ser mais flexíveis. (...) que a forma de recuperação agrícola não é determinada pelo MST, pela Concrab. Não adianta fazer uma reunião no assentamento e dizer: ‘você vão implantar uma cooperativa’. Vai ser um fracasso. Eles é que tem que discutir que tipo forma pode ser assimilada (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p. 101-102).

O cooperativismo, enquanto modelo de desenvolvimento da produção agropecuária e potencializador de um novo sujeito coletivo, vinha perdendo força dentro do MST. Dessa maneira, o MST passou a admitir outras possibilidades organizativas, diferentes das “cooperativas coletivizadas”, modelo original de sua proposta de cooperação (NAVARRO, 2002).

O processo de (re)organização produtiva desencadeado pelo MST perpassa, essencialmente, pelo cooperativismo. Isso significa que o Movimento redefine sua matriz tecnológica, incorporando novos princípios orientados fundamentalmente pela agroecologia.

A agroecologia adentrou a agenda do MST, inserindo novas discussões sobre métodos e tecnologias alternativas voltadas para o desenvolvimento rural sustentável nos assentamentos rurais. O processo de transição aponta para a transformação das bases produtivas e a inserção dos assentamentos num novo paradigma de desenvolvimento econômico, pautado pela gradual modificação do modelo de agricultura moderna.

A Transição Agroecológica

A crise do paradigma de produção do MST provocou uma mudança estratégica e a adoção de novas práticas ligadas às características locais. O esgotamento do modelo cooperativista fez com que o Movimento reconhecesse as dificuldades e mesmo os equívocos na organização da produção nos assentamentos rurais. As contradições da matriz tecnológica modernizante prejudicaram economicamente os assentados, que estavam vulneráveis à instabilidade do mercado e ao endividamento nas fontes financiadoras, entre outros fatores.

(...) o caráter econômico da reforma agrária, os resultados econômicos observados nos assentamentos, e mesmo a receita auferida em qualquer estabelecimento rural, embora importantes, não permitem assegurar transformações sustentáveis, nem retratam as possibilidades de realização humana que o desenvolvimento encerra (MELGAREJO, 2001, p. 61).

A partir dessas questões, conceitos e princípios foram construídos em outras bases, como novas orientações para os assentamentos rurais.

Essa preocupação aproximou o MST da noção de sustentabilidade³⁴ e agroecologia.

Para situar conceitualmente esse processo, é fundamental apresentar algumas considerações teóricas, que permeiam uma análise mais abrangente sobre a agroecologia. Os debates e discussões acerca do desenvolvimento sustentável na agricultura foram originados a partir de um longo processo, desencadeado pela adoção de práticas ambientalmente degradantes e socialmente excludentes.

O termo agroecologia vem sendo usado desde os anos 70, porém sua prática pode ser resgatada desde as origens da agricultura. O manejo agrícola de indígenas e camponeses, através da relação direta com elementos objetivos e subjetivos, regulava a produção de acordo com os conhecimentos acumulados e as necessidades imediatas de consumo. A agricultura era pautada por uma lógica interna de funcionamento, reproduzida e transmitida pelos saberes locais (HECHT, 1991). O processo histórico de acumulação capitalista desarticulou esses conhecimentos, gerando uma padronização construída externamente. Os saberes tradicionais foram marginalizados pelo produtivismo e pela rentabilidade econômica, condição da agricultura moderna.

La agroecologia há surgido como un enfoque nuevo al desarrollo agrícola más sensible a las complejidades de las agriculturas locales, al ampliar los objetivos y criterios de agrícolas para abarcar propiedades de sustentabilidad, seguridad alimentaria, estabilidad biológica, conservación de los recursos u equidade junto con el objetivo de una mayor producción (ALTIERI; YURJEVIC, 1991, p. 33).

A agroecologia surge como uma ciência pautada por conceitos, princípios e metodologias, que busca a autonomia dos trabalhadores rurais marginalizados pela exploração da agricultura moderna, reunindo “(...) *ideas sobre un enfoque de la agricultura más ligado al medio ambiente y más sensible socialmente; centrada no solo en la producción sino también en la sostenibilidad ecológica del sistema de producción*” (HECHT, 1991, p. 04).

Para associar as questões ambientais e sociais, a agroecologia incorpora outras dimensões da prática agrícola, buscando no saber tradicional (camponês e indígena) os princípios para a construção de novos conhecimentos, aliados com o avanço científico. Guivant (1997) afirma que a análise sobre agroecologia e desenvolvimento sustentável não deve reproduzir a mesma dicotomia da agricultura moderna, estabelecendo uma conceituação sobre conhecimento local, participativo e holístico, que se opõe ao conhecimento científico da agricultura moderna (difusionista,

³⁴ “A agricultura é sustentável quando é ecologicamente equilibrada, economicamente viável, socialmente justa, culturalmente apropriada e fundamentada em um conhecimento holístico” (ATSA, apud EHLERS, 1996, p. 117).

parcial e predatório). Segundo a autora, a base epistemológica e política da agroecologia é resultado de um conjunto de processos, os quais passam a constituir um conhecimento heterogêneo, que dá significado local às tecnologias disponíveis. Seguindo esse princípio, seriam redefinidas as relações entre conhecimento científico e conhecimento local no desenvolvimento de uma agricultura sustentável.

A agroecologia não busca um retorno ao passado, mas sim estabelecer elos com o processo produtivo tradicional, isento de recursos externos da agricultura moderna. Estratégias importantes para essa relação são a contextualização e a apreensão da diversidade. Para isso, deve-se buscar o enfoque local, considerando a grande heterogeneidade ecológica e sócio-econômica existente (ALTIERI; YURJEVIC, 1991; GUIVANT, 1997; SEVILLA GUZMÁN, 2001).

Para estabelecer uma demarcação conceitual para a agroecologia é necessário frisar as diferenças em relação às agriculturas alternativas desenvolvidas durante o século XX. A conceituação de agroecologia como sendo práticas “limpas”, livres de agrotóxicos ou uma tecnologia de produção orgânica (por exemplo), é uma interpretação reducionista. Sua contribuição vai além desses limites, sendo considerada, atualmente, como o principal fundamento do desenvolvimento rural sustentável.

(...) a distinção entre Agroecologia e estilos de agricultura ecológica é de suma importância em relação a outros estilos de agricultura que, embora apresentando denominações que dão a conotação da aplicação de práticas, técnicas e/ou procedimentos que visam atender certos requisitos sociais ou ambientais, não necessariamente terão que lançar ou lançarão mão das orientações mais amplas emanadas do enfoque agroecológico. A título de exemplo, não podemos, simplesmente, entender a agricultura ecológica como aquela agricultura que não utiliza agrotóxicos ou fertilizantes químicos de síntese em seu processo produtivo. No limite, uma agricultura com esta característica pode corresponder a uma agricultura pobre, desprotegida, cujos praticantes não tem ou não tiveram acesso aos insumos modernos por impossibilidade econômica, por falta de informação ou por ausência de políticas públicas adequadas para este fim. Ademais, opção desta natureza pode estar justificada por uma visão estratégica de conquistar mercados cativos ou nichos de mercado que, dado o grau de informação que possuem alguns segmentos dos consumidores a respeito dos riscos embutidos nos produtos da agricultura convencional, supervalorizam economicamente os produtos ditos ‘ecológicos’, ‘orgânicos’ ou ‘limpos’, o que não necessariamente assegura a sustentabilidade dos sistemas agrícolas através do tempo (CAPORAL; COSTABEBER, 2002, p. 74).

Diferentemente dos movimentos de agricultura alternativa, a agroecologia se situa no campo da ciência (disciplina científica³⁵), agregando conhecimentos de natureza multidisciplinar, que se propõem a contribuir para a construção de uma agricultura de base ecológica. A referência para essa agricultura é a sustentabilidade em suas múltiplas dimensões, como resultado do estudo e aplicação de conceitos (de bases ecológicas) no manejo dos sistemas agrícolas³⁶ (GLIESSMAN, 2000). A unidade de análise da ciência agroecológica, a qual são aplicadas pesquisas multidisciplinares (agronomia, biologia, antropologia, entre outras) sob uma perspectiva ecológica sustentável, se assenta na interação entre a produção agrícola e o ecossistema, conceituado de agroecossistema.

El resultado de la interacción entre característica endógenas, tanto biológicas como ambientales en el predio agrícola y de factores exógenos tanto sociales como económicos, generan la estructura particular del agroecossistema. (...) Los agroecosistemas son ecosistemas semi-domesticados que se ubican en un gradiente entre una serie de ecosistemas que han sufrido un mínimo de impacto humano (...) (HECHT, 1991, p. 05).

A análise científica produzida deve ser compatibilizada com as especificidades do conhecimento tradicional, sem questionar sua lógica imanente ou modificar completamente as características locais do agroecossistema³⁷, identificando elementos que permitam um manejo agrícola adequado, os quais impulsionem uma produção sustentável.

(...) esta agricultura deve atender requisitos sociais, considerar aspectos culturais, preservar recursos ambientais, apoiar a participação política dos seus atores e permitir a obtenção de resultados econômicos favoráveis ao conjunto da sociedade, numa perspectiva temporal de longo prazo que inclua tanto a presente como as futuras gerações (...) (CAPORAL; COSTABEBER, 2002, p. 73).

³⁵“(…) la agroecología como una disciplina que provee los principios ecológicos básicos para estudiar, diseñar y manejar agroecosistemas que sean productivos y conservadores del recurso natural, y que también sean culturalmente sensibles, socialmente justos y económicamente viables” (ALTIERI, 1999, p. 09).

³⁶“Los sistemas agrícolas son una interacción compleja entre procesos sociales externos y internos, u entre procesos biológicos y ambientales” (HECHT, 1991, p. 05).

³⁷“Odum (1984) describe 4 características principales de los agroecosistemas: 1. Los agroecosistemas requieren fuentes auxiliares de energía, que pueden ser humana, animal y a combustible para aumentar la productividad de organismos específicos. 2. La diversidad puede ser muy reducida em comparación con la de otros ecosistemas. 3. Los animales y plantas que dominan son seleccionados artificialmente y no por selección natural. 4. Los controles del sistema son, en su mayoría, externos y no internos ya que se ejercen por medio de retroalimentación del subsistema” (HECHT, 1991, p. 05).

A agroecologia se apresenta como a principal alternativa para a transição da agricultura convencional e degradante, para uma agricultura ecológica baseada nos princípios da sustentabilidade. Esse pressuposto deve considerar diferentes dimensões, que articuladas, orientam a busca crescente do desenvolvimento sustentável.

(...) a construção do desenvolvimento rural sustentável, a partir da aplicação dos princípios da Agroecologia, deve assentar-se na busca de contextos de sustentabilidade crescente, alicerçados em algumas dimensões básicas. (...) entendemos que as estratégias orientadas à promoção da agricultura e do desenvolvimento rural sustentáveis devem ter em conta seis dimensões relacionadas entre si, quais sejam: ecológica, econômica, social (primeiro nível), cultural, política (segundo nível) e ética (terceiro nível) (CAPORAL; COSTABEBER, 2002, p. 76).

A agroecologia assume um papel potencializador na mudança da matriz de produção moderna, inserindo viés social e ambiental no processo. Isso se reflete na alteração das práticas produtivas, ou melhor, na conversão para agroecossistemas sustentáveis. A transição da agricultura convencional, erguida sobre pilares econômicos, para a agricultura ecológica, é um processo a médio e longo prazos, que assimila técnicas e princípios coerentes com autonomia, estabilidade, produtividade e qualidade de vida dos agricultores.

Como propósito mais geral, está a passagem dos atuais padrões de desenvolvimento rural ou de sistemas de produção de baixa sustentabilidade para modelos de agricultura e de manejo rural que privilegiem e incorporem princípios, métodos e tecnologias de base ecológica. Isso implica não somente a busca de maior racionalização produtiva com base nas especificidades biofísicas de cada agroecossistema, mas também uma mudança nas atitudes e valores dos atores sociais em relação ao manejo e conservação dos recursos. A Agroecologia, como campo de estudos de caráter multidisciplinar, integra e articula conhecimentos de diferentes ciências, assim como saberes populares, permitindo justamente que se construam estratégias e condições para apoiar esse processo de transformação, tendo-se como referência os ideais da sustentabilidade a médio e longo prazos (COSTABEBER, 2006, p. 04).

Segundo Costabeber (2006), a transição agroecológica é um processo lento e gradual imbuído pela mudança de valores e inserção das famílias e das comunidades na construção de alternativas viáveis para a

localidade. A conversão da base produtiva deve ter um caráter participativo nas decisões sobre a melhoria das condições sócio-econômicas e ambientais. Isso é possível devido ao reconhecimento da diversidade social, cultural e ecológica das localidades.

A Agroecologia, que propõe o desenho de métodos de desenvolvimento endógeno para o manejo ecológico dos recursos naturais, necessita utilizar, na maior medida possível, os elementos de resistência específicos de cada identidade local. (...) Se trata, pois, de criar e avaliar tecnologias autóctones, articuladas com tecnologias externas que, mediante o ensaio e a adaptação, possam ser incorporadas ao acervo cultural dos saberes e ao sistema de valores próprio de cada comunidade (SEVILLA GUZMÁN, 2001, p. 36-37).

Para que a transição agroecológica seja bem-sucedida, é preciso integrar esforços que visem ao avanço tecnológico e à ampliação das esferas participativas locais. *“Quando as respostas são adequadas à localidade (comunidade) e a suas condições concretas e específicas, se produz a geração de um potencial endógeno, evidenciando as próprias possibilidades e limitações”* (SEVILLA GUZMÁN, 2001, p. 41).

O conhecimento local é necessário para a mudança gradual das referências tecnológicas e culturais produzidas e reproduzidas pela modernização da agricultura. Para ultrapassar cada etapa de mudança nas práticas e relações, é importante estabelecer um processo multidimensional, que ultrapasse a orientação econômica da produção (voltada para atender ao mercado) e abra espaço para as dimensões social e ambiental. A análise multidimensional permite compreender diferentes influências, atuando num contexto específico.

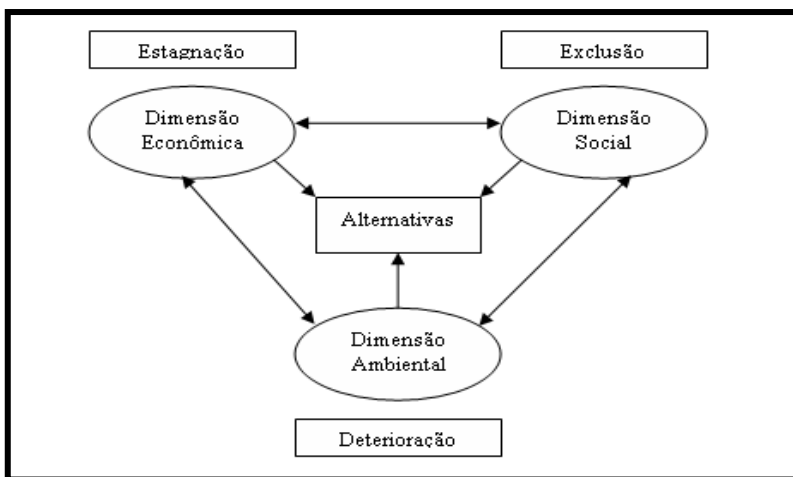


Figura 2 – Análise multidimensional da sustentabilidade.
Fonte: Costabeber e Moyano (2000).

As múltiplas influências entre essas três dimensões articuladas proporcionam maiores condições de sustentabilidade no agroecossistema. O equilíbrio multidimensional estabelece uma relação de resistência à exclusão social, à degradação dos recursos ambientais e à fragilidade econômica.

Segundo Costabeber e Moyano (2000), a transição agroecológica está se desenvolvendo impulsionada por dois processos complementares: a ecologização e ação coletiva. O primeiro representa a mudança das práticas agrícolas mediante a substituição de recursos externos (insumos químicos e equipamentos), a adequação aos ciclos naturais do agroecossistema e a incorporação de tecnologias “verdes” para manejo da produção. O segundo está associado à adesão de produtores à agroecologia enquanto projeto coletivo, visando os interesses sociais compartilhados e a mudança de valores em torno de uma alternativa para o contexto local.

Para a aproximação do MST aos princípios e práticas do desenvolvimento sustentável e agroecologia, era preciso desconstruir o modelo produtivista e pautar a organização pelas especificidades das localidades. As dificuldades para modificar uma estrutura conformada em mais de uma década foi o grande desafio da organização coletiva no MST.

(...) o MST divulgou a ‘visão de um novo tipo de reforma agrária’, na qual se percebe uma forte preocupação com as questões do desenvolvimento, mais notadamente o rural agrícola, a ser implementado de forma ‘auto-sustentável’, levando em conta o ‘desenvolvimento de tecnologias adequadas à realidade brasileira, preservando e recuperando os recursos naturais’, com base na produção familiar cooperativada (COSTA NETO; CANAVESI, 2002, p. 208).

Essa perspectiva foi introduzida na pauta do Movimento após a realização do 3º Congresso Nacional, realizado em 1995, em Brasília. “*De 1995 em diante, o discurso político do MST passou a intensificar o conteúdo em favor da sustentabilidade (...)*” (COSTA NETO; CANAVESI, 2002, p. 209).

Nesse mesmo ano, o Movimento passou a integrar a Via Campesina³⁸, como forma de realizar alianças estratégicas e construir uma plataforma mais ampla de embate político. A Via Campesina é uma rede de cooperação internacional de organizações camponesas que passam a lutar, conjuntamente, contra a expansão do capitalismo na agricultura,

³⁸ A Via Campesina foi criada em 1995, em Congresso realizado na América Central pela Coordenação Latino-Americana de Organizações do Campo (CLOC) (VERAS, 2005). “No Brasil, a Via Campesina é constituída pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (Feab) e Pastoral da Juventude Rural (PJR)” (CORRÊA; MONTEIRO, 2004, p. 41).

representado, principalmente, pelas empresas multinacionais produtoras de sementes transgênicas e o agronegócio. A participação da Via Campesina em evento internacional, destacada em reportagem do Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (JST), demonstra sua posição política em relação ao desenvolvimento rural.

A Via Campesina, a articulação mundial das organizações camponesas – da qual o MST faz parte –, esteve presente com suas propostas para o campo na Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Social, realizada em Compenhagen, na Dinamarca, no início do mês de março. (...) Entre suas propostas de políticas sociais no campo estão o estabelecimento de um desenvolvimento rural social e ecologicamente sustentável, com o ser humano no centro do processo; acesso dos trabalhadores à terra e aos créditos; melhora dos serviços de saúde e educação no campo (...) (JST, 1995, p. 14).

Em 1996, a Via Campesina participou da Conferência Mundial de Alimentação, em Roma. Dentre suas propostas de combate à fome estava o papel dos governos em agirem visando “(...) *garantir o cuidado e o uso sustentável dos recursos naturais, especialmente a terra, a água, as sementes e os bosques*” (JST, 1996, p. 17). A questão ambiental é uma de suas principais bandeiras políticas, uma vez que defende o desenvolvimento sustentável e a autonomia na produção de sementes (contra as patentes das multinacionais). Essa importante articulação reafirmou a adesão do MST ao paradigma da sustentabilidade na agricultura.

O indicativo da adoção de um modelo alternativo de produção é explicitado mediante a sistematização das estratégias em torno da agroecologia, que começava a ser incorporada enquanto projeto de desenvolvimento agrícola e, também, como projeto de transformação social.

Agroecologia é realidade em assentamento. (...) Os agricultores do assentamento Justino Draszewski, em Araguari, litoral norte de Santa Catarina, estão produzindo verduras e legumes sem utilizar produtos tóxicos. (...) Essa pequena experiência é uma grande demonstração de que é possível utilizar os produtos da natureza para produzir alimentos saudáveis (JST, 1997, p. 10.).

Em outras localidades, novas experiências alternativas eram implantadas. “*Outro projeto importante que a CCA/ES está implantando é a produção agroecológica. Foi iniciado um trabalho específico na área de produção de hortaliças de forma orgânica, ainda em fase embrionária*”

(JST, 1998, s.p.). No Maranhão, entidades criaram “*rede agroecológica*”, com o objetivo de disseminar a agroecologia entre os assentados do MST (JST, 1999a, s.p.).

Uma parceria entre trabalhadores rurais sem terra e entidades está fazendo com que Reforma Agrária e reforma agroecológica caminhem juntos na região do Pontal do Paranapanema. Entre os objetivos principais do projeto está a integração do desenvolvimento sócio-econômico dos assentamentos e a preservação do meio ambiente (JST, 1999, s.p.).

O cooperativismo vem passando por uma reconstrução conceitual através da incorporação, mesmo que parcial, da matriz de produção sustentável. Essas passagens demonstram que as cooperativas, em processo de implantação, já vem sendo criadas de acordo com os princípios agroecológicos.

No processo de consolidação da nova matriz de produção, uma importante iniciativa foi concretizada com a criação da Bionatur, em 1997. “*MST lança sementes agroecológicas BioNatur. Produção de sementes sem agrotóxicos é um projeto inédito na América latina*” (JST, 1998a, s.p.).

Produzidas e embaladas sem agrotóxicos nem substâncias tóxicas ou agressivas ao homem e à natureza, o projeto é resultado do trabalho desenvolvido pela Cooperal (Cooperativa Regional dos Agricultores Assentados). A cooperativa está localizada no Assentamento Conquista da Fronteira, em Hulha Negra (RS) (JST, 1998a, s.p.).

Originada como uma alternativa ao oligopólio da produção de sementes, a Bionatur produz de forma agroecológica através de variedades (não-híbridas) que podem ser reproduzidas pelos próprios agricultores. A produção de sementes agroecológicas foi um grande impulso para as discussões de mudança da matriz tecnológica do MST.

O objetivo é que a produção de sementes agroecológicas passe a ser um componente integrado aos sistemas de produção de um grande número de famílias e de assentamentos, criando novas possibilidades econômicas. A comercialização das sementes Bionatur é realizada por intermédio de organizações populares e sindicais simpatizantes da reforma agrária e da agricultura camponesa e comprometidas com a agroecologia. Os preços de suas sementes, em média, são iguais ou inferiores aos praticados pelas empresas no mercado convencional (CORRÊA; MONTEIRO, 2004, p. 40).

A partir de 2000³⁹, a agenda política do Movimento assumiu a agroecologia como principal modelo de produção nos assentamentos rurais. A aproximação com esse paradigma de desenvolvimento rural conferiu ao MST a necessidade de iniciar um processo de transição agroecológica, como principal caminho para a sustentabilidade.

[...] o MST foi se dando conta de que não existem barreiras entre a luta pela terra e a questão ambiental, não havendo contradições entre elas, e a questão ambiental passa a ser entendida como complementação de um projeto maior que, em última instância, é a luta pela transformação da sociedade (NEGRI, 2005, p. 20).

Ao longo da segunda metade da década de 90, a agroecologia, de forma incipiente, esteve presente no discurso do MST e orientou práticas agrícolas em alguns assentamentos rurais. A partir da virada do século, ela torna-se uma “bandeira de luta”, um instrumento de contestação do modelo agrário dominante. Essa proposta alternativa materializa-se em experiências de produção ecológica em assentamentos rurais em diferentes regiões do país.

Considerações Finais

A contradição do modelo produtivista adotado pelo MST foi sentida nas dificuldades de implementação do cooperativismo nos assentamentos. Essa situação provocou uma mudança nas estratégias do Movimento, que passou a reconhecer os limites do paradigma de produção implementado.

Apesar dos esforços do Movimento, o modelo cooperativista entrou em crise, provocada principalmente: pela ofensiva do Estado na desestruturação da política de crédito e criminalização da luta pela terra; pela contradição contida nas práticas agrícolas, dependentes de recursos externos (insumos químicos, equipamentos e máquinas). Esses limites foram cruciais para o esgotamento do cooperativismo do MST.

Essas contradições foram essenciais para que o Movimento reavaliasse a matriz tecnológica de produção e a própria organização coletiva do trabalho. Algumas experiências pontuais de práticas alternativas – a partir da metade da década de 90 – passaram a adquirir relevância dentro do MST. Consideradas secundárias, essas iniciativas tornaram-se protagonistas de uma mudança significativa no Movimento: a aproximação com a noção de sustentabilidade. A agricultura, antes voltada apenas para a esfera econômica, incorporou outras dimensões: social e ambiental. Adequando-se aos principais debates sobre desenvolvimento rural e preservação dos recursos naturais, o MST, articulado com a Via Campesina, adotou a agroecologia como um novo paradigma de produção

³⁹ Ano da realização do 4º Congresso Nacional do MST.

e de luta política. A partir do 4º Congresso Nacional, o Movimento organiza sua agenda para potencializar e aprofundar as discussões sobre agroecologia nos assentamentos rurais.

Em relação à produção, o MST altera, em grande medida, sua orientação. A produção cooperativa em larga escala, voltada para a industrialização e mercado externo, perde espaço para o incentivo à produção agroecológica, baseada na diversificação da produção e utilização de recursos internos, em sua grande maioria.

O estilo de produção fomentado, em grande medida, até poucos anos torna-se o principal adversário político do Movimento: o agronegócio. A “bandeira de luta” agroecológica se opõe totalmente às práticas do agronegócio, degradantes e excludentes, responsáveis pela concentração fundiária e destruição do meio ambiente. As grandes empresas multinacionais produtoras de insumos e máquinas tornam-se alvo das críticas do MST, principalmente em relação ao fomento ao agronegócio e as pesquisas em biotecnologia (transgênicos). Além do latifúndio improdutivo (principal adversário do Movimento até o início dos anos 2000), as empresas multinacionais e o agronegócio são extremamente combatidos, sobretudo pelas mobilizações internacionais organizadas pela Via Campesina. Esse embate possui como contraponto a agroecologia e seus princípios, totalmente diversos ao paradigma agrícola agroexportador.

Como já apontado anteriormente, a transição agroecológica no MST é um processo muito recente. As experiências nos assentamentos rurais estão em fase de aperfeiçoamento e avaliação, como o próprio Movimento e sua estrutura. Isso abre espaço para a realização de inúmeros estudos de caso, com a análise enfocada na mudança da matriz tecnológica para a agroecologia, ressaltando os impactos na produção, no trabalho e nas relações sociais.

Referências Bibliográficas

ALTIERI, Miguel. A. & YURJEVIC, Andrés. La Agroecología y el Desarrollo en América Latina. In: Agroecología y Desarrollo. **Revista del CLADES**, año I, nº I, p. 25-36, marzo, 1991.

ALTIERI, Miguel. **Agroecología: bases científicas para una agricultura sustentable**. Montevideo: Editorial Nordan–Comunidad, 1999.

BERGAMASCO, Sônia M. P.; CARMO, Maristela S. Reforma agrária dá certo? O (in)sucesso dos assentamentos de trabalhadores rurais. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária**, vol. 21, p. 60-68, jan/abr, 1991.

CAPORAL, Francisco R.; COSTABEBER, José A. Análise multidimensional da sustentabilidade: uma proposta metodológica a partir da agroecologia. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. Porto Alegre, vol. 3, nº 3, p. 70-85, jul/set, 2002.

CONCRAB. **Cooperativas de Produção: questões práticas**. São Paulo: Concrab/MST, 1996.

CORRÊA, Ciro E.; MONTEIRO, Dênis. O MST e a campanha Sementes Patrimônio dos Povos a Serviço da Humanidade. **Agriculturas**, Rio de Janeiro, vol. 1, nº 1, p. 40-43, nov, 2004.

- COSTA NETO, Canrobert P. L.; CANAVESI, Flaviane. Sustentabilidade em assentamentos rurais. O MST rumo à "reforma agrária agroecológica" no Brasil? In: ALIMONDA, Héctor (Org.). **Ecologia Política: Naturaleza, Sociedad y Utopia**. México: Clasco, 2002. p. 203-215.
- COSTABEBER, José A.; MOYANO, Eduardo. Transição agroecológica e ação social coletiva. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. Porto Alegre, vol. 1, nº 4, p. 50-60, out/dez, 2000.
- COSTABEBER, José A. **Transição Agroecológica: rumo à sustentabilidade**. *Agriculturas*, Rio de Janeiro, vol. 3, nº 3, p. 04-05, out, 2006.
- D' INCAO, Maria C.; ROY Gérard. **Nós, Cidadãos: aprendendo e ensinando a democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- EHLERS, E. **Agricultura Sustentável: origens e perspectivas de um novo paradigma**. São Paulo: Livros da Terra, 1996.
- FERNANDES, Bernardo M. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GLIESSMAN, Sthephen R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- GUIVANT, Júlia S. Heterogeneidade de conhecimentos no desenvolvimento rural sustentável. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**. Brasília, vol. 14, nº 3, p. 411-446, set/dez, 1997.
- HECHT, Susana. B. La Evolución del pensamiento agroecológico. In: Agroecologia y Desarrollo. **Revista del CLADES**, año I, nº I, p. 02-15, marzo 1991.
- MELGAREJO, Leonardo. O desenvolvimento, a reforma agrária e os assentamentos: espaços para a contribuição de todos. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. Porto Alegre, vol. 2, nº 4, p. 58-68, out/dez, 2001.
- MORISSAWA, Mitsue. **A História da Luta pela Terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- NAVARRO, Zander. O MST e a canonização da ação coletiva (comentário ao artigo de Horácio Martins Carvalho). In: SANTOS, Boaventura S. (Org.). **Produzir para Viver. Os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- NEGRI, Paulo S. **A identidade ecológica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST: o caso do Assentamento Dorcelina Folador no município de Arapongas – Paraná**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.
- NORDER, Luiz A. C. **Políticas de assentamento e localidade: os desafios da reconstituição do trabalho rural no Brasil**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade de Wageningen, Wageningen, 2004.
- SEVILLA GUZMÁN, Eduardo. Uma estratégia de sustentabilidade a partir da agroecologia. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. Porto Alegre, vol. 2, nº 1, p. 35-45, jan/mar, 2001.
- STÉDILE, João P.; FERNANDES, Bernardo M. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela reforma agrária no Brasil**. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.
- VERAS, Melissa M. **Agroecologia em Assentamentos do MST no Rio Grande do Sul: entre as virtudes do discurso e os desafios da prática**. Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

JST. (Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). São Paulo, n° 144, ano XIV, 1995.

JST. (Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). São Paulo, n° 164, ano XV, 1996. Disponível em: <www.armazemmemoria.com.br>. Acesso em: 13 de maio de 2007.

JST. (Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). São Paulo, n° 174, ano XVI, 1997.

JST. (Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). São Paulo, n° 182, ano XVII, 1998. Disponível em: <www.kanji.com.br/armazem>. Acesso em: 25 de setembro de 2006.

JST. (Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). São Paulo, n° 183, ano XVII, 1998a. Disponível em: <www.kanji.com.br/armazem>. Acesso em: 25 de setembro de 2006.

JST. (Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). São Paulo, n° 190, ano XVII, 1999. Disponível em: <www.kanji.com.br/armazem>. Acesso em: 25 de setembro de 2006.

JST. (Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). São Paulo, n° 193, ano XVIII, 1999a. Disponível em: <www.kanji.com.br/armazem>. Acesso em: 26 de setembro de 2006.

PRÁTICAS AGROECOLÓGICAS DOS EMPREENDIMENTOS ECONÔMICOS SOLIDÁRIOS (EES) DA COMUNIDADE CHÊ GUEVARA NO ASSENTAMENTO ANTÔNIO CONSELHEIRO - TANGARÁ DA SERRA-MT

*Sandro Benedito Sguarezi
Willian Marques Duarte
Eduardo Graudinus Gazoni*

Introdução

Segundo a Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), a agricultura familiar é responsável por sete de cada dez empregos no campo, ela também contribui com aproximadamente 40% da produção agrícola do país, e ainda afirma que a maior parte dos alimentos que são encontrados nas mesas dos brasileiros são provindos da mesma.

Dentro da produção agrícola familiar, um dos métodos mais utilizados para a produção de alimentos são os métodos agroecológicos, pois a agroecologia é voltada para um desenvolvimento sustentável, o qual é geralmente utilizado pelos pequenos produtores. Dentro desse contexto, Assis (2005), afirma que a agroecologia se enquadra melhor em propriedades de menor porte e de cunho familiar, pois lá a produção é diversificada, não há prejuízos com o controle do trabalho e a mão obra é privilegiada pela quantidade de pessoas que uma família pode conter.

Levando em consideração o contexto acima, a agroecologia pode se enquadrar perfeitamente no assentamento Antônio Conselheiro, visto que a agricultura que predomina na região é de âmbito familiar e as propriedades variam no máximo de 38 a 40 hectares.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é identificar e caracterizar as práticas agroecológicas utilizadas no assentamento. Além disso, o projeto visa identificar demandas de pesquisa e extensão na comunidade e iniciativas socioprodutivas pelo viés da autogestão.

Agricultura Familiar

O termo agricultura familiar ganhou impulso, segundo Schneider (2003) e Spanevello (2008), a partir da década de 1990, quando a população rural manifestava-se pela queda dos preços dos produtos agrícolas juntamente com a falta de linhas de créditos. Sendo assim governo fundou o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar mais conhecido como Pronaf cuja até hoje auxilia a sustentabilidade de pequenos produtores. O Pronaf apoia principalmente classes como, “agricultores familiares assentados pelo Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário-PNCF, pescadores artesanais, aquicultores, silvicultores, povos indígenas, entre outros” (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2013).

O conceito de agricultura familiar, por mais que se mude o autor sua estrutura básica fundamental baseia-se, em um modelo de produção cuja, a

gestão e o trabalho realizado em uma propriedade ficam vinculados a um grupo de pessoas com certo grau de parentesco e ou uma família (WANDERLEY, 1996; SPANEVELLO, 2008; MESQUITA & MENDES, 2012).

Segundo os autores Mesquita & Mendes (2012) e Guilhoto et al. (2007), a agricultura familiar exerce um papel de maior destaque social do que econômico, por favorecer a produção de alimentos com finalidade de consumo interno, geração de empregos, redução do êxodo rural e geração de renda para famílias pobres.

No lado econômico, Guilhoto et al. (2007) estimou que o PIB brasileiro no período de 1995 há 2005 relacionado ao agronegócio foi em torno de 30% e dentro deste valor 10% foi contribuído pela agricultura familiar.

Segundo IBGE (2006), a agricultura familiar quase garante toda a segurança alimentar do país, contribuindo com diversas culturas, dentre elas: mandioca, feijão, milho, café, arroz, leite, suínos, aves, bovinos, trigo e de menor participação soja. Com as respectivas porcentagens nacionais de produção: 87%, 70%, 46%, 38%, 34%, 58%, 59%, 50%, 30%, 21% e 16%.

Agroecossistema

Segundo Bianchi et al (2006), um agroecossistema é a alteração feita pelo homem de qualquer ecossistema natural em um ambiente superprodutivo. No entanto Uzêda (1999) relata que no agroecossistema o homem fica exposto à flutuação do mercado devido à produção intensiva de uma só cultura, juntamente com menor estabilidade do sistema produtivo, devido à redução da biodiversidade ocasionando ao agricultor/pecuarista intervir com medidas externas do ecossistema, como por exemplo, fertilizantes, inseticidas, herbicidas, fungicidas, entre outros.

Sendo assim, um meio de parar e/ou reduzir estes problemas ocasionados por ambientes superprodutivos, é a ciência denominada Agroecologia, que segundo Assis (2005) é a prática na qual o manejo do agroecossistema é feito de forma que ele mantém ou aumenta sua biodiversidade, consequentemente se auto regula, tornando-se sustentável.

Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável

Segundo Caporal et al. (2009), varias pessoas quando escutam o termo agroecologia associam de forma errônea a um modelo de agricultura, no entanto o autor esclarece, que a agroecologia por ser formada de mais de uma disciplina abrange diferentes definições.

Deste modo, “mais do que uma disciplina específica, a Agroecologia se constitui num campo de conhecimento que reúne várias ‘reflexões teóricas e avanços científicos, oriundos de distintas disciplinas’” Caporal e Costabeber (apud Guzmán Casado et al., 2000:81).

Sendo assim, segundo Costa (2009):

[...] o enfoque agroecológico corresponde à aplicação de conceitos e princípios da ecologia, da agronomia, da sociologia, da antropologia, da ciência da comunicação, da economia ecológica e de tantas outras áreas do conhecimento, no redesenho e no manejo de agroecossistemas que queremos que sejam mais sustentáveis.

Ainda segundo Leff (2002, p. 37) “a agroecologia sugere alternativas sustentáveis em substituição às práticas predadoras da agricultura capitalista e à violência com que a terra foi forçada a dar seus frutos”.

Pode-se conceituar então, com base nos autores citados acima, a Agroecologia como uma ciência composta e influenciada por diversas áreas do conhecimento, e tem como finalidade substituir as práticas agressivas ao meio ambiente e não ecológicas, por práticas que visam maior preservação e conservação do ecossistema.

Por fim, Caporal et al. (2009, p. 221/222) ressalta que os princípios da agroecologia são os seguintes: “atender requisitos sociais [...]; considerar aspectos culturais [...]; cuidar do meio ambiente [...]; apoiar o fortalecimento de formas associativas e de ação coletiva [...]; contribuir para a obtenção de resultados econômicos [...]; e atender requisitos éticos [...]”.

Autogestão

Segundo Mothé (2009, p. 26) “o termo autogestão foi introduzido como conceito, na década de 1950, pelo partido comunista iugoslavo, que esperava modernizar o sistema econômico do País”. E ainda na mesma página, define que autogestão seria “um projeto de organização democrática que privilegia a democracia direta”.

Na mesma linha de raciocínio o SIES (2009, p. 3), define autogestão como:

A orientação para um conjunto de práticas democráticas participativas nas decisões estratégicas e cotidianas dos empreendimentos, sobretudo no que se refere à escolha de dirigentes e de coordenação das ações nos seus diversos graus e interesses, nas definições dos processos de trabalho, nas decisões sobre a aplicação e distribuição dos resultados e excedentes, além da propriedade coletiva totalidade ou de parte dos bens e meios de produção do empreendimento.

Juventude Camponesa

Segundo Pinto et al. (2008), o termo juventude pode ser analisado por diferentes aspectos, tais como biocronológicos, psicológicos e sociológicos, descritos abaixo.

A juventude é considerada, conforme a visão biocronológica, um grupo de pessoas de uma determinada idade, de aproximadamente 14 a 25 anos. Tal visão desconsidera outros fatores que influem na caracterização dessa fase da vida, como ordem social ou fatores econômicos, considerando apenas a faixa etária desses indivíduos.

Na visão psicológica, a interpretação da juventude baseia-se em um período conflituoso em que a partir deste momento o jovem precisa enfrentar suas incertezas, tomar decisões, entre outros.

Já na visão sociológica, analisa a juventude como um grupo que varia conforme o tempo e o meio.

Segundo Barrientos-Parra (2004, p. 132), “universalmente a juventude destaca-se pela singularidade de seu posicionamento perante a vida. Por definição, a juventude é criadora”.

Em se tratando de juventude camponesa, Pinto et al. (2008, p. 224) pontua que o principal conceito seria, “uma parcela dos jovens do campo, articulados nos Movimentos Sociais do Campo e Pastoral, que buscam estabelecer uma certa identificação”.

Uma das maiores dificuldades que os jovens que vivem no campo encontram para não abandoná-lo e seguir em rumo à cidade é a falta de estrutura familiar, econômica e também a falta de apoio aos projetos desenvolvidos em conjunto com a juventude camponesa, conforme será discorrido no artigo. Sobre tal afirmação, Zago e Bordignon (2012, p. 4) relatam que “entre as dificuldades de permanecer na agricultura há os limites impostos pela escassez da terra, da baixa renda das famílias e, conseqüentemente, de investimento na produção”. Devido a essas dificuldades e limites, e conseqüentemente a migração da população jovem do campo para a cidade, a população camponesa acaba por se tornar cada vez mais “envelhecida”.

Metodologia

O projeto, incluindo este estudo, foi realizado dentro de uma perspectiva agroecológica, com o intuito de identificar e caracterizar as práticas agroecológicas utilizadas no Assentamento Antônio Conselheiro, mais especificamente na comunidade Chê Guevara. As ferramentas metodológicas utilizadas foram visita em campo, diálogos com jovens moradores assentados que participaram do Curso de Formação Técnica em Agroecologia, entrevistas e questionários.

A visita técnica foi realizada no dia 25 de julho de 2014, na qual os questionários foram aplicados de, casa em casa, a cinco jovens que participaram do curso acima mencionado.

Com base nos métodos utilizados elaboraram-se os resultados.

Resultados e Discussão

Diante da visita técnica realizada, pôde-se observar que, no assentamento as praticas agroecológicas, infelizmente, não se sobressaem sobre o método convencional de agropecuária, o que ocorre é no máximo

uma conscientização dos jovens para a população mais antiga a respeito dos problemas gerados com utilização de agrotóxicos.

Segundo a juventude, os principais problemas que impediram e/ou impedem o desenvolvimento agroecológico dentro do assentamento são os seguintes:

O curso de formação técnico em agroecologia não seguiu uma continuidade após a formação da juventude e isso resultou em uma falta de apoio econômico e social dentro do assentamento.

Outro motivo relatado, é que infelizmente o período de retorno econômico aos camponeses com base na agroecologia, demandaria um período maior, devido à transição da agricultura convencional para agroecológica, e como os assentados dependem da renda da terra seria inviável.

A falta de renda, juntamente com falta de apoio governamental e falta de formação superior dos jovens e das famílias de assentados também seriam problemas bastante graves dentro do assentamento, que reflete principalmente no favorecimento do êxodo rural. Os fatos supracitados foram um dos mais percebidos dentro do assentamento, visto que na comunidade haviam, na época do curso de formação em agroecologia, pelo menos 13 a 15 jovens que participaram do curso, e hoje no dia 25/07 na visita de extensão rural foram contados somente 5 jovens.

Segundo o relato da própria juventude, quando os jovens chegavam em uma certa idade, eles acabavam se mudando do assentamento por falta de renda, por falta de formação superior e ainda por falta de oportunidade.

O resultado da pesquisa foi bastante similar ao trabalho de Zago & Bordignon (2012), que relata que o êxodo rural aumenta quando a juventude chega em uma certa idade e se sente pressionada, tanto por falta de continuidade de estudo, quanto pela falta de condições financeiras.

Considerações Finais

O levantamento realizado das práticas agroecológicas utilizadas pela juventude camponesa, mostrou que houve a diminuição da utilização de tais práticas, devido ao longo período para que haja o retorno econômico, à impossibilidade de realiza-las sem auxílio público, ao êxodo rural, às dificuldades financeiras, entre outros diversos motivos.

Com isso, entende-se que são necessárias pesquisas e iniciativas – tais como formação técnica e a continuidade da mesma, graduação – que investiguem e incentivem os jovens camponeses a retornarem e/ou permanecerem no campo, exercendo a agricultura de forma ecológica e solidária, auxiliando assim seus familiares e afins.

Referências Bibliográficas

ASSIS, R. L. de. **Desenvolvimento rural sustentável no Brasil: perspectiva a partir da integração de ações públicas e privadas com base na agroecologia.** 2005. 75-89 f. Tese (Doutorado) – Economia Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

Banco Central do Brasil. **PRONAF** – programa nacional de fortalecimento da agricultura familiar. Banco Central do Brasil, 2013. Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/pre/bc_atende/port/PRONAF.asp#2>. Acesso em: 22 jul. 2014.

BIANCHI, V. L. T. et al. **Agroecossistema e meio ambiente**: a necessidade da sustentabilidade. 2006. 5 f. Tese (Mestrado) – Sciencia Agraria Paranaensis, UNIOESTE, Marechal Cândido Rondon, 2006.

BARRIENTOS-PARRA, J. O estatuto da juventude: instrumento para o desenvolvimento integral dos jovens. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, 2004, p. 132. Disponível em: <<http://www.uje.com.br/estatutodajuventude/arquivos/EstatutodaJuventudecomentado.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

CAPORAL, F. R. et al. **Extensão rural e agroecologia**: temas sobre um novo desenvolvimento rural, necessário e possível. Brasília: ISBN, 2009.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia**: alguns conceitos e princípios. Brasília, 2004.

CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento. **Agricultura familiar**. Disponível em: <<http://www.conab.gov.br/conteudos.php?a=1125>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

COSTA, O. S da. **Agricultura e Sustentabilidade**: problemas e alternativas. 2009. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Faculdade de Agronomia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GUILHOTO, J. J. M. et al. **A importância da agricultura familiar no Brasil e em seus estados**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/encontro2007/artigos/A07A089.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2006**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/agri_familiar_2006/familia_censoagro2006.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2014.

LEFF, E. **Agroecologia e saber ambiental**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE AGROECOLOGIA, 2., 2001, Porto Alegre, p. 37.

MESQUITA, L. A. P de.; MENDES, E de. P. P. Agricultura familiar, trabalho e estratégias: a participação feminina na reprodução socioeconômica e cultural. **Espaço Revista**. v. 14, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/espaco/article/view/19382>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (MTE). Sistema de Informações em Economia Solidária (SIES) 2009/2010: Guia de Orientações e Procedimentos do SIES. Vol. 1. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/ecosolidaria/sies_guia_2009_02.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2014.

MOTHÉ, D. **Autogestão**. In: Hespanha, P. et al. Dicionário internacional da outra economia. Coimbra: Edições Almedina AS, 2009. p. 26/30.

PINTO, A. et al. **Juventude**: protagonismo no processo formativo e na ação. In: MACHADO, C. L. B. et al. Teoria e prática da educação do campo. Brasília, 2008, p. 220/232.

SCHNEIDER, S. Teoria social, agricultura familiar e pluralidade. MOTHÉ, D. **Autogestão**. In: Hespanha, P. et al. Dicionário internacional da outra economia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15988.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

SPANEVERELLO, R. M. **A dinâmica sucessória na agricultura familiar**. 2008. 236 f. Tese (Especialização) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

UZÊDA, M. C. **MANEJO DA BIODIVERSIDADE AGRÍCOLA. Apostila confeccionada como base teórica e auxílio didático ao curso de manejo da biodiversidade agrícola**. Disponível em:

<<http://pt.scribd.com/doc/69487916/1/Agroecossistemas-Definicao-e-Importancia>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

WANDERLEY, M de. N. B. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 20., 1996, Caxambu. **Anais...** Caxambu: GT 17. Processos Sociais e Agrários, 1996. p. 18. Disponível em:

<<http://r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/viewFile/238/234>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

ZAGO, N.; BORDIGNON, C. Juventude rural no contexto da agricultura familiar: migração e investimento nos estudos. In: ANPED SUL, 4., 2012, Chapecó. **Anais...** Chapecó: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012. p. 16. Disponível em:

<<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1096/707>> Acesso em: 25 jul. 2014.

Capítulo II

EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS DO CAMPO



PARCERIA NA OFERTA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E MOVIMENTO SOCIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

Marilda de Oliveira Costa

A trajetória das políticas educacionais no Brasil para a oferta e a gestão da educação do campo, passa por alterações significativas, especialmente a partir da década de 1990. Por um lado, essas mudanças decorrem das lutas impulsionadas por movimentos sociais do campo e do reconhecimento, por parte destes, que a educação é um forte componente na luta por reforma agrária. Por outro lado, devido as alternativas do capital para a superação da própria crise como: a reestruturação produtiva, a globalização econômico-financeira, o neoliberalismo e a terceira via (PERONI, 2003), culminou com a reforma do Estado em quase todo o mundo e, especialmente no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1990. Ao novo modelo de Estado daí decorrente, foram inseridas novas formas de gestão pública, com a introdução de mecanismos de mercado no setor público. A administração gerencial proposta para este modelo de Estado, em parte, pode ser detectado com o amplo uso de parcerias entre setor público e organizações da sociedade civil, como as Organizações Não-Governamentais – ONG’s para a oferta e a gestão da educação.

No caso específico da parceria que resultou no curso “Pedagogia para os Educadores da Reforma Agrária – CPERA/Pedagogia da Terra, oferecido no período de 1999 a 2003, na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, esteve envolvidos nesse convênio além da Universidade, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC-MT, a Empresa Mato-grossense de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural-MT e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

A trajetória de realização deste curso foi objeto de estudo da autora deste artigo, em trabalho de mestrado (COSTA, 2005). O estudo constatou que essa trajetória foi marcada por fortes tensionamentos e lutas, especialmente entre a Universidade e o Movimento Social. São diversos fatores que interferiram neste processo, o financiamento, o acompanhamento na gestão do curso, a falta de diálogo entre os parceiros e, especialmente as concepções de educação gestada no interior do movimento social (MST) e os expressos no ordenamento legal que regem as diretrizes para a formação de professores no país. É deste último caso, ou seja, as concepções de educação gestadas pelo movimento social e as contidas no ordenamento legal, expressas no Projeto Político Pedagógico deste curso, que iremos discorrer neste artigo.

Segundo Veiga (1996) o Projeto Político-Pedagógico expressa a organização do trabalho pedagógico na escola, indo além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. A própria dimensão de projeto aponta para uma ação intencional, com um sentido

explícito, “com um compromisso definido coletivamente” (p.13). Deve ser considerado como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, propiciando a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar. De acordo com Veiga (1996), o projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (Ibidem, p.14).

Tomamos para análise, neste trabalho, alguns elementos do Projeto Político-Pedagógico do curso “Pedagogia da Terra”, como objetivos e tendências teórico-metodológicas que fundamentaram o currículo do curso. Nossa pretensão é que tal estudo tenha a mediação das práticas pedagógicas geradas no curso por orientações do MST, analisadas à luz de teóricos que dão sustentação ao projeto educativo desse Movimento. Seguindo o caminho traçado desde o início na construção da dissertação de mestrado, cujo artigo é parte de um de seus capítulos, este artigo trouxe também trechos de entrevistas realizadas com estudantes e professores que atuaram em períodos alternados em início, meio e final de curso, com maior tempo de permanência em atividades com a turma, e também com as coordenadoras, tanto do MST quanto da universidade.

A proposta do curso Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária foi desenvolvida para professores em exercício em salas de aula nos assentamentos/MST em áreas de Reforma Agrária. São professores que trazem as marcas da exclusão, da discriminação, da dominação, mas também uma rica vivência no movimento social, possibilitando, inclusive, seu acesso à universidade.

Trata-se de um público específico, com metodologias próprias de organização, com uma proposta pedagógica quase integralmente construída. É um público com características diferenciadas daquele que frequenta cursos regulares da universidade, ora influenciando alguns professores a redimensionar o seu planejamento para atender às suas demandas, ora não tendo suas demandas atendidas nem por professores, nem pela coordenação do curso. Assim, geram-se alguns conflitos, tensionamentos, embates e fortes enfrentamentos entre a universidade e o movimento social.

Para o estudo de políticas públicas, segundo Muller & Surel (2002, p.22), “é útil distinguir para análise, o sentido *explícito* de uma política, o qual é definido através dos objetivos proclamados pelos tomadores de decisão (quando eles existem) do sentido *latente*, que se revela ao longo de sua implementação”. Partindo desse pressuposto e para iniciarmos esta análise, sintetizamos os objetivos expressos no Projeto Político Pedagógico/PPP do curso executado na UNEMAT, como segue:

a) contribuir para com a política estadual e nacional de qualificação profissional proposta pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC); b) formar professores em exercício no ensino fundamental, em escolas públicas de assentamentos [...], em nível de terceiro grau, para o Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar do Ensino Fundamental e Médio; c) contribuir com a melhoria qualitativa do ensino das séries iniciais do ensino fundamental, possibilitando ao estudante a análise e busca de soluções aos problemas que a prática educativa do dia-a-dia da sala de aula e da escola lhe impõe; d) oferecer uma contextualização curricular que permita o acompanhamento das *diretrizes da educação do campo*⁴⁰ sem perder de vista os parâmetros curriculares do Curso Regular de Pedagogia (PPP, 2001, p.11-2).

Os objetivos do curso para o “coletivo” dos estudantes foram formulados e definidos por sua organização interna no sentido de:

a) Formar quadros-dirigentes para o trabalho de educação e formação para o conjunto do MST; b) Especializar educadores para o ensino fundamental e para atuar nos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária; c) Avançar na formulação e implementação de uma Pedagogia que eduque o povo na perspectiva de sua inserção consciente em processos de transformação social; e) por último, “fortalecer a relação entre o MST e a Universidade, na perspectiva de um projeto universitário vinculado à classe trabalhadora e no desafio de trabalho imediato na construção de um novo modelo de desenvolvimento para o Brasil” (CADERNO DO ITERRA, 2002, p. 48).

Os objetivos de uma proposta educacional indicam de forma explícita ou potencial a concepção de pessoa que se quer formar e de sociedade que se almeja construir. É sabido que nosso sistema educacional historicamente vem contribuindo para a subserviência da escola aos interesses do mercado capitalista. Há uma formação aligeirada para a classe trabalhadora, desvinculada de conteúdos político-ideológicos que, na prática, podem contribuir para o desvendar das condições existenciais de exploração, alienação do trabalho e de seu produto e da política, dentre outros, a que está submetida a classe trabalhadora.

De acordo com Freitas (2005), as políticas educacionais atualmente em curso no país têm em vista atender às exigências da reestruturação produtiva, aperfeiçoando pessoas aptas a adequar-se à flexibilidade do mercado de modo a servir aos novos mecanismos de acúmulo de capital. Nesse sistema, a extração de mais-valia é ainda mais perversa, realizando-se, entre outras formas, através da substituição do trabalhador a cada inovação tecnológica.

⁴⁰ No projeto aprovado em 1998, constava o acompanhamento “da filosofia que sustenta o Movimento dos Sem-Terra”, sendo substituído por “diretrizes da educação do campo” no projeto reformulado em setembro/outubro de 2001 para o reconhecimento no C.E.E. Acredito que as Diretrizes da Educação do Campo foram incluídas nesse projeto pelo fato de as discussões estarem em curso no MEC e de a coordenadora do curso participar de algumas reuniões. Essas diretrizes foram aprovadas somente no ano de 2002.

Segundo Freitas (2005), Mészáros afirma que a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: “1.a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e 2.a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle *político*” (MÉSZÁROS, 1981, apud FREITAS, 2005, p.95). Freitas conclui dizendo que, além de “sua vocação elitista, a escola capitalista não é para todos. É uma escola de classe” (FREITAS, 2005, p. 95).

Ao tratar dos projetos em curso na sociedade e do interesse do capital pela educação, Freitas faz algumas advertências sobre não podermos “aliar a necessária flexibilidade da luta política a uma confusão ideológica originada por uma suposta falta de referência” (Ibidem, p.141).

Segundo o autor,

[...] várias bandeiras de luta progressistas estão sendo levantadas pela “nova direita”, como se tivéssemos, todos, uma identidade ideológica; como se pudéssemos apagar os projetos históricos e caminharmos todos juntos num “esforço coletivo pela educação”. Teremos que aproveitar esse novo interesse do capital pela educação, mas à luz do projeto histórico claro e compromissado com a maioria do povo, cuja miséria só tem aumentado (FREITAS, 2005, p.141).

Percebemos que os objetivos propostos no projeto elaborado pela universidade se comprometem em colaborar com as reformas educacionais em curso no país. Abordam também outros aspectos gerais, universais para a formação de qualquer pedagogo quando tratam do perfil e das habilidades dos profissionais, deixando um pouco vaga a problemática envolvendo as lutas dos movimentos sociais do campo de resistência ao capitalismo.

Os objetivos do MST com o curso foram explicitados em elaborações informais dos próprios estudantes nas quais se demonstrou claramente a intenção de um projeto educativo relacionado com a transformação social. A formação na universidade estava visceralmente relacionada com a formação para a militância política na educação, com a metodologia de assentamentos e acampamentos sendo transposta para o interior do curso.

A intencionalidade desse trabalho foi expressa em atividades paralelas realizadas em horários alternados de aulas. Realizaram-se diversas oficinas; cursos oferecidos por educadores ligados ao Setor de Educação do MST ou pesquisadores do Movimento; um seminário sobre o educador socialista Pistrak; estudos recomendados por sua organização; preparação das místicas e das chamadas “Noites Culturais”; trabalho com a ciranda infantil, dentre outras atividades (CADERNO DO ITERRA, 2002).

De acordo com textos memória da turma (CADERNOS DO ITERRA, 2002), o que mais ficou explicitado no decorrer do curso foram

questões relativas às místicas como partes das aulas, seus estudos internos nas noites e, algumas vezes, aos domingos e ainda os trabalhos práticos para garantir a higiene e limpeza do local. Essas atividades foram alteradas pela coordenadora do curso sob a alegação de que esses afazeres sobrecarregavam os estudantes, não sobrando tempo para estudo dos conteúdos das disciplinas e ocasionando pouco rendimento durante as aulas.

Segundo Caldart (2002), a questão da organização dos estudantes, suas atividades diárias que não apenas aulas, na maioria de suas experiências, têm levado a um embate com a universidade, “explicitando contradições importantes: para as Universidades a formação é igual a aulas e o que pretendem os professores é uma dedicação exclusiva a elas; por outro lado, muitos educandos e educandas acabam usando as outras atividades como escudos diante de suas dificuldades de dedicação ao estudo” (CALDART, 2002, p.87).

Conforme leitura de textos e as entrevistas, pude perceber que a posição da turma não foi unânime em relação a essas contradições internas. Mesmo assim, garantiram sua estrutura orgânica e, acima de tudo, segundo eles, os princípios do MST quanto à realização dos trabalhos e estudos políticos.

As tensões entre os princípios organizativos do MST e os da universidade puderam ser melhor explicitadas com a posição da turma em relação à reprovação de um “companheiro”, por este não encaminhar trabalhos em tempo hábil à coordenação do curso (RELATÓRIO da 6ª ETAPA, 2002). Conforme texto memória, os estudantes afirmaram reconhecer a indisciplina do “companheiro”, mas, ao considerar que a decisão em reprová-lo fora arbitrária, resolveram não efetuar suas matrículas enquanto não fossem retomadas as discussões. Com o parecer da Faculdade de Educação favorável à permanência do estudante no curso mediante a entrega dos trabalhos, a turma efetivou suas matrículas. Por tratar-se de turma única, o estudante reprovado ou perderia o curso, ou aguardaria a abertura de um novo curso. Penso que alguns problemas secundários que acabaram desgastando as relações da universidade com o Movimento se acirraram num momento de maior conflito interno do grupo.

Quanto à “organização dos saberes”, o PPP (2001) trouxe as disciplinas divididas em blocos e etapas, cada uma com seus pressupostos teóricos, com vistas a dar o suporte necessário a uma postura investigativa, assinalando que os movimentos sociais pela Reforma Agrária retratam uma transformação no panorama econômico e produtivo, que requer a sua sistematização e teorização, nesta ótica, a construção e reelaboração do conhecimento, que tem como ponto de partida a realidade, irá iluminar-se com a contribuição das várias ciências e áreas de conhecimento que compõem o Currículo do Curso, mas, sem desprestigiar os saberes locais e cotidianos, seus modos de ser e de fazer. O curso pretende atuar também como laboratório vivencial, em que escola e comunidade discutam, analisem e sistematizem o próprio fazer pedagógico, com o respaldo

teórico do conhecimento historicamente elaborado pelas sociedades (PPP, 2001, pp. 10-11).

Essa proposta de formação está amparada nas várias tendências teórico-metodológicas que, de acordo com o projeto, estão dialogando com as especificidades históricas, políticas e culturais envolvidas no contexto da Reforma Agrária, com o delineamento do perfil dos trabalhadores destituídos de terras que lutam por espaço de produção agropecuária. Extraímos, na íntegra, as tendências contidas no PPP (2001), conforme descritas abaixo:

- **Neofenomenologia** humanista contribui para o fortalecimento teórico e metodológico do projeto com a concepção de formação de sujeito que aprende na constituição de sua identidade na relação com o ambiente e com o outro, compreendendo a realidade como espaço dinâmico e mutável que se constitui na interpretação do sujeito sobre o mundo.

- **Sociologia do Cotidiano**, valoriza a história, sem menosprezar o presente, nele se encontram passado e futuro, pois o presente constitui-se do conjunto das relações mais sutis, invisíveis e óbvias, dando ao cotidiano, vida, burburinho e efervescência. O movimento social produz cotidianamente um conhecimento que (re)apropria-se dos clássicos, Marx, Weber, Durkheim, de forma inovadora e atual, porque não mais o social, mas a sociedade de nossos tempos retrata o pluralismo, das tribos, dos clãs e do familiarismo;

- **Interacionismo** está na oportunidade de dialogar com a realidade e com o outro, investigar, revisitar os pressupostos teóricos já estabelecidos e sintetizá-los em um saber novo, ou novas óticas do mundo, tornando o conhecimento dinâmico e mutável, sem perder as raízes históricas, mas também sem se tornar refém de tais raízes; e, por último,

- **Epistemologia** norteará a construção do conhecimento com o rigor científico necessário para que não se incorra na especulação e no achismo.

Os referenciais em que se fundamentam os trabalhos educativos do MST podem ser apreendidos em autores como Marx (1978; 1977; 2003); Pistrak (2003); Gramsci (1989); Makarenko (2005); Freire (1987; 1996; 2000); Caldart (2004). Suas preocupações mais frequentes relacionam-se com capital e trabalho, com as formas alienantes daí decorrentes na sociedade capitalista, apontando caminhos para a humanidade libertar-se da alienação mediante a completa absolvição da propriedade privada e a construção do socialismo. São autores que vêem o trabalho como principal sujeito educativo da formação humana.

Caldart (2004) chama a atenção para a importância do movimento social como sujeito educativo. Diz que olhar para a formação dos sem-terra é enxergar “o MST também como um *sujeito pedagógico*, como uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem” (Ibidem., p.315). Segundo a autora, o processo de fazer-se humanos nas circunstâncias, fazendo-as mais humanas, é educativo, já afirmavam alguns pedagogos e pedagogas nele inspirados. Acredita-se que foi a reflexão educativa sobre

as práticas produtivas e do *trabalho como princípio educativo* a que mais especificamente contribuiu, até o momento, para a pedagogia das práticas sociais, pelo menos desde os esforços teóricos vinculados a projetos políticos de transformação social, complementa a autora.

Marx defendeu o trabalho material produtivo socialmente útil como princípio educativo. A união entre ensino e trabalho em uma concepção marxista revela-se, portanto, parte de um processo de “recuperação da integridade do homem comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade” (MANACORDA, 1991, p.66). Na tradição de nossas escolas capitalistas, o trabalho concebido é “trabalho desvinculado” da prática social mais ampla, porque desvinculado do trabalho material, somente podendo “criar uma prática artificial, que não é o trabalho vivo” (FREITAS, 2005, p.99).

As diferentes formas como o trabalho com valor social, o trabalho útil, pode ser levado em conta no ambiente escolar foram amplamente discutidas por Pistrak (2003):

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (Ibidem, pp38, 197).

Há sempre a cobrança, por parte dos usuários das instituições escolares do distanciamento do ensino da realidade do educando. São materiais e métodos pedagógicos ultrapassados que não contemplam a realidade atual, especialmente das classes populares. Pistrak (2003) é quem nos fornece um caminho para a organização da escola de modo a atender à realidade do educando. Para ele, a organização da escola exige a educação na realidade “atual”, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente, mas é preciso que o trabalho tenha sempre um valor social e seja reconhecido pelo coletivo da escola.

Se tais advertências foram feitas por Pistrak no seio da sociedade socialista que estava se firmando, para nós, os cuidados com o trabalho dos estudantes devem ser dobrados, porque vivemos em uma sociedade cujo Estado vem delegando sistematicamente à comunidade as funções da escola. Justifica-se a participação como uma forma de democratização do Estado e da sociedade e de maior controle social sobre os recursos públicos, além de decidir sobre os rumos da escola. Cabe ressaltar que a democratização da escola foi uma bandeira de luta dos movimentos populares da década de 1980, mas, como a prática vem mostrando, a tendência atual seria a de uma prática dissimulada de uso de força de

trabalho dos estudantes, seus familiares e da comunidade em geral, em substituição ao Estado.

Segundo Caldart (2004), educadores, como Makarenko ou Pistrak, que construíram suas propostas educativas centralizadas no trabalho produtivo socialmente útil, acenaram com a possibilidade de reflexões sobre a educação que acontece em espaços diferenciados. A autora traz, então, o movimento social como um desses espaços e afirma que

[...] tratá-lo como um sujeito educativo significa participar de um debate pedagógico já antigo, mas que, pelos seus próprios fundamentos teóricos, se desdobra em novos componentes e em novas reflexões a partir das questões que a dinâmica social coloca em cada lugar e em cada momento histórico (CALDART, 2004, p.320).

Pelo fato de o trabalho constituir-se num dos componentes centrais na proposta pedagógica do MST, as suas mais variadas dimensões nos ajudarão na compreensão do processo de materialização das práticas pedagógicas no curso Pedagogia da Terra, da UNEMAT.

Os pressupostos teórico-metodológicos oficializados na proposta pedagógica do curso foram objeto de muitas críticas pelos estudantes do MST. Os espaços destinados ao curso foram cotidianamente transformados, adaptados ao estilo organizativo do Movimento. Nas paredes das salas, nos corredores, estavam sempre presentes a bandeira vermelha do MST, as imagens de teóricos e educadores socialistas, e as produções do grupo, como o jornalzinho lido diariamente, dentre outros símbolos constitutivos de sua identidade.

Desde o início do curso, os estudantes deixaram transparecer alguma resistência no tocante ao trabalho pedagógico, em especial às disciplinas curriculares, conforme apreendemos em conversa com a coordenadora do curso:

[...] a coordenação dos estudantes participava da discussão do programa de cada disciplina, anteriormente à etapa ou logo no início. Então, nós percebemos, desde o início, esta resistência em função do Movimento. Em filosofia, por exemplo, o programa previa o positivismo, o estruturalismo, o marxismo, entre outros, mas eles não queriam ver outros conteúdos, a não ser o marxismo, a dialética [...]. E, para convencê-los de que, para compreender um, o outro é necessário, era meio complicado. Eles resistiram também porque queriam conteúdos do Movimento, que interessasse ao Movimento, [...] penso que não conseguimos convencê-los porque continuaram só querendo determinados conteúdos. Mas “conseguimos dar o curso de acordo com o que estava previsto” (RIBEIRO, 2004).

Embora a organização do PPP do curso possibilitasse o trabalho em sistema de alternância – tempo escola e tempo comunidade – e os estudantes tivessem toda uma programação de estudos políticos e trabalhos considerados socialmente úteis para eles, encaminhados e acompanhados pelo MST, as críticas mais fortes recaíram sobre o currículo, considerado por eles fora da realidade dos assentamentos e da proposta de educação do MST. Conforme expressaram duas estudantes entrevistadas:

[...] talvez na trajetória, no desenrolar é que a coisa complicou, por exemplo, desde a elaboração do projeto em si, as disciplinas, os conteúdos, as ementas, que é considerado o cerne [...]. Hoje é um aprendizado para nós, então, tem que ter a participação, até para saber o que contém, para saber o que podemos propor. E aí, por exemplo, nós sentimos aqui que a gente estava sendo tratado enquanto beneficiado só... (SERAFIM, 2004).

No início, eu acho que os professores da universidade preparavam as aulas deles achando que nós, no Movimento Sem Terra, não tínhamos um conhecimento, assim, o conhecimento empírico. Cada um tem o seu, não é? Mas não [...], tinha aquele conhecimento científico de estar ali na universidade. Então, as aulas deles eram pouco para nós. Então, a turma detonava tudo quanto era conteúdo que o professor levava para a sala de aula, e, às vezes, ficava vago, não é? Até que eles perceberam e começaram a reunir para mudar...(MIRANDA, 2005).

Percebemos na fala da última entrevistada, certa divergência no tocante ao aprofundamento de conteúdos no curso, quando comparamos sua avaliação com as informações obtidas em conversa com uma professora⁴¹ entrevistada, que atuou em atividades com a turma no início do curso e preferiu não ser identificada neste trabalho. Os conteúdos trabalhados trouxeram elementos das tendências que contribuem com a formação do pedagogo, e, segundo a professora, a idéia foi trabalhar um pouco a sociologia enquanto ciência. Ela comentou que procurou trabalhar pelo menos três grandes correntes que estão balizadas pelos trabalhos de Marx, Weber e Durkheim. Basicamente, a proposta de trabalho foi de cada grupo apontar os pontos positivos e negativos, ou seja, fazer o julgamento do pensamento dos autores, com as seguintes questões: como cada um dos autores ajuda a entender a sociedade, em que é ruim, em que é falho, no que é limitado. Conforme a professora, isso encaminhou-se da seguinte forma:

[...] e isso foi muito interessante, porque, no Marx, eles tiveram uma dificuldade tremenda de encontrar falhas, eles achavam tudo muito positivo. Mas,

⁴¹ Em atenção à solicitação da professora, o nome que aparece no texto é fictício.

quando você tinha que falar “então, faça a crítica agora e me diga o que é limitado na fala do Marx”, então, eles tinham essa dificuldade. Por outro lado, os grupos que trabalharam com o Weber e com o Durkheim tinham exatamente o inverso disso, quer dizer, eles conseguiram enxergar claramente quais eram os limites e tiveram, assim, uma surpresa ao perceber que aquela teoria os ajudava, assim, a entenderem algumas coisas, e, puxa, eles torciam o nariz para ler esses autores e tal, porque era uma coisa assim [...] “não é marxista, então, não vou ler”, e, quando eles tiveram que ler no curso, não é? Por que não? Tem que ler, é importante, “*vocês tem que conhecer*”, apesar de eles acharem difícil! “É uma leitura muito difícil”. Eles falaram: “*puxa vida, como às vezes a gente se engana...*” Perceberam também que a minha proposta, ela contribuía, até porque muitos ali se diziam marxistas, mas nunca tinham lido Marx. Só tinham lido um texto de Marx. (M.R.2005).

Destaca-se que os estudantes não apenas resistiram ao currículo, às disciplinas, como também deixaram explícita uma questão já bastante conhecida do meio universitário, relacionada com teoria e prática. Foerste e Schütz-Foerste (2004) também registraram, em outra experiência de Pedagogia da Terra, na UFES/ES, a “falta de maior intencionalidade orgânica e articuladora do currículo com questões que emergem das experiências dos professores de assentamentos” (p.218). Estudantes, professores e coordenadores do curso, segundo os autores, reconhecem que o projeto curricular prescrito oferece uma multiplicidade de experiências e reflexões, possibilidades para a construção coletiva de um novo projeto curricular vivido, marcado pelas condições concretas de vida dos sujeitos envolvidos no processo e mobilizados por utopias, esperanças, compromissos políticos, em favor de lutas pela construção de um projeto emancipatório.

Quanto à interação entre a proposta pedagógica do curso e os objetivos da educação do MST, uma coordenadora do curso pelo MST achou que, em parte, isso foi possível pelo fato de o curso extrapolar a sala de aula. Dois estudantes acharam que a proposta não era condizente com suas realidades, mas viram como ponto positivo o fato de suas proposições serem aceitas por alguns professores. Outra estudante considerou os conteúdos incompatíveis com a realidade de assentamentos e acampamentos, mas viu como importante o sistema de organização do curso em alternância.

O PPP (2001) previa encontros entre o corpo docente da universidade, que atuaria no curso, e o MST para reflexões, estudos e discussões para melhor apreensão da dinâmica metodológica do MST, inclusive com sua participação no planejamento. No entanto, conforme conversas e entrevistas com professores, essa interação com o Setor de

Educação do Movimento aconteceu somente em etapas iniciais. Segundo informações de uma professora que atuou no início do curso, essa preparação contou com a presença da educadora do MST, professora Roseli Caldart, que fez uma discussão bastante profícua com os professores que estavam articulados naquele momento para trabalhar no curso.

A concepção de uma Pedagogia da Terra, almejada pelo MST, foi captada também pela educadora em seu trabalho com a turma:

[...] como continuidade dessa formação [no MST] que eles estavam buscando, porque tinha essa consciência [...], *se a gente mandar nossas crianças para a escola na cidade, a gente vai estar tirando a base do Movimento [...], porque a cidade, ela vai meio que cooptando de volta as nossas crianças para o sistema que está aí e que a gente não quer mais, não é?*...Essa era a tônica deles quando a gente fazia o debate em sala de aula, era muito claro. [...] *A gente está querendo uma formação específica da Pedagogia da Terra!* [...]. Era um curso diferente para uma população diferente que tinha essa característica de não querer a formação do cidadão tal qual estava posta pela escola tradicional que a gente tem institucionalizada (M.R. 2005).

Contradições foram surgindo, e medidas foram sendo adotadas para possibilitar maior flexibilidade ao planejamento das atividades, melhor conhecimento da turma e também mudança na metodologia de trabalho. Tendo em vista o curto período que cada professor passaria com os estudantes, a forma anterior de trabalho foi alterada.

As disciplinas eram concentradas (trabalho com uma só disciplina em período integral até concluí-la), sendo alteradas a partir da 5ª etapa. Os professores passaram a ministrar duas disciplinas concomitantemente.

Observando relatórios do curso elaborados por uma professora em aula de campo, encontramos, em sua descrição, elementos que dão conta dessa relação conflituosa entre as concepções de formação propostas pela universidade e as práticas e concepções do MST.

[...] ao passarem por uma fazenda que havia pertencido ao Marechal Cândido Rondon, comentei com a turma que o antigo casarão, situado entre a rodovia e a margem do rio Cabaçal, teria sido a casa de Rondon. Logo concluí que se tratava de ponto histórico e que poderia ser aproveitado para se falar um pouco do processo histórico de consolidação do espaço geográfico de Mato Grosso, mas percebi que muitos estudantes repudiavam o nome “Rondon”. No retorno de outro acampamento, resolvi parar para conhecer o antigo casarão, mas poucos estudantes me

acompanharam, outros procuraram, antes, fazer “condenações a Rondon”. Argumentei que, embora muitos índios tenham sido subjugados por Rondon e sua equipe, é inegável sua influência na história de Mato Grosso (RELATÓRIO DA 6ª ETAPA, 2002, p.1309).

Concordamos com análise de Freitas (2005) ao tratar da relação professor/aluno em uma clara denúncia ao caráter elitista da escola burguesa. Segundo ele, a resistência é importante para que não prevaleçam os interesses dominantes, pois a relação com o saber dá-se fundamentada em tais interesses. “O próprio saber também está marcado pelas mesmas relações predominantes, o que não implica, necessariamente, negar todo saber como ‘saber burguês’ e apenas investir na criação de um saber específico das classes populares, pelas classes populares” (p.103). Como sabemos, o conhecimento não acontece de forma estática, mecânica, mas a própria dinâmica das relações sociais, possibilitam ao ser que conhece desvendar as contradições contidas no objeto a conhecer.

As atividades de Estágio Supervisionado, Prática de Ensino e Monografias são consideradas etapas fundamentais de fechamento de um curso de Licenciatura. Durante a pesquisa percebi que houve algumas divergências quanto ao local de realização dessas atividades em escolas de assentamentos e aos encaminhamentos da agenda de pesquisa do MST⁴².

[...] sem uma discussão prévia com os estudantes, estava decidido que o estágio seria oito grupos de estudos e que os estados teriam que se juntar numa mesma escola para realizá-lo, tendo acompanhamento obrigatório de professores da UNEMAT. Em relação à monografia, seria um relatório final de estágio, com uma reflexão sobre um problema observado na escola e apresentando possíveis soluções para o mesmo (CADERNOS DO ITERRA, 2002, p.40).

Os estudantes reconhecem que isso estava previsto no projeto inicial do curso⁴³ e, dados os outros problemas com a coordenação⁴⁴, não teriam, naquele momento, ânimo suficiente para garantir a discussão feita na etapa anterior. Acataram as definições, ainda que com uma boa dose de frustração, especialmente em relação à pesquisa.

⁴² Esse assunto pode ser consultado em Cadernos do ITERRA, ANO I – Nº 3 – Junho/2002 – O MST E A PESQUISA.

⁴³ De fato, a polarização dos grupos em Núcleos de Estudos em cada estado estava prevista no projeto inicial; no entanto, o relatório final de estágio não. A previsão era a produção de pesquisa e monografia com defesa pública, o que, na prática, acabou ocorrendo.

⁴⁴ Segundo os estudantes, os problemas políticos entre a coordenadora e a turma Paulo Freire iniciaram na 4ª etapa, quando foram desrespeitadas sua estrutura organizativa e os tempos que haviam estabelecido. *Na avaliação geral com a coordenadora, não conseguiram chegar a um entendimento, acirrando ainda mais os tensionamentos nas etapas seguintes* (Cadernos do ITERRA, 2002, p.40). Em texto anterior, foi explicitado o “problema” do refeitório, em que foram substituídas as cozinheiras do MST, também com tarefas como as de limpeza passando para servidores contratados pela universidade.

As atividades de estágio tiveram o objetivo de aproximar o Projeto da realidade das áreas de assentamentos onde eram realizados os levantamentos das problemáticas de ensino enfrentadas no cotidiano da sala de aula. Isso compreendia o contexto familiar e escolar dos estudantes na interdinâmica relação escola x comunidade. Cada Núcleo de Estudo elegeria um “aluno responsável pelos encaminhamentos necessários, mantendo a dinâmica dos trabalhos na ausência da equipe de professores e orientadores do estágio” (PPP DO CURSO, 2001). O MST considera a monografia relevante para impulsionar a construção coletiva de uma alternativa de educação no/do campo por meio de pesquisas. Conforme Fernandes (2002), para o MST, pesquisar é fundamental para compreender as novas realidades criadas nas lutas e nas resistências. Por meio da pesquisa, o Movimento procura entender melhor as transformações que causa com suas ações, contribuindo com a construção de uma sociedade justa e igualitária (Fernandes, 2002, p.8).

O acompanhamento desses trabalhos foi realizado por uma equipe de professoras da universidade. Elas conviveram maior tempo com a turma e puderam vivenciar a dinâmica dos assentamentos em ocasiões diferenciadas. Uma professora da equipe que acompanhou atividades em escolas de assentamentos em MS, GO e MT comenta tais experiências, assinalando o seguinte:

[...] em vários momentos, houve a preocupação dos estudantes em estar fazendo a associação do conteúdo trabalhado ali com a realidade em que os alunos estavam inseridos e com a própria proposta pedagógica da escola, que estava muito distante de tudo aquilo que eles estavam vendo enquanto curso na faculdade e distante também do que eles tinham enquanto conceito final do que seria ideal para uma escola do Movimento [...]. Porque eles tinham como ponto de análise, de encaminhamento, a pedagogia do Movimento [...] (GATTASS, 2005).

Trabalhar com pesquisa pressupõe que “a realidade e a teoria são pontos de partida e de retorno constantes” (FERNANDES, 2002, p. 10). Esse exercício possibilitou aos estudantes a busca de estratégias no sentido de trabalhar a Pedagogia do Movimento com os professores dessas escolas. Dessa realidade, captaram seu objeto de investigação com o objetivo de contribuir com a escola, comentou a professora.

[...] eles tinham a necessidade de trabalhar a questão da Pedagogia do Movimento, que é para ver se a escola tinha aquele despertar não só para o programa que eles tinham no município, mas tentar associar o programa do município às orientações educativas do MST (GATTASS, 2005).

De acordo com as professoras orientadoras dessas atividades, havia uma preocupação constante por parte dos estudantes em associar teoria e prática, em relacionar conteúdos trabalhados em sala com as atividades de estágio e trabalho monográfico. Mas, ainda de acordo com uma professora que acompanhou as atividades de Prática e de estágios,

[...] na minha opinião, eles não conseguiram sair muito do dia-a-dia normal com que a gente está acostumado a viver dentro da escola. Eles são professores como outro qualquer e têm uma dificuldade muito grande em usar tudo o que aprenderam enquanto teoria para colocar em prática [...], voltando aos dias antigos (GATTASS, 2005).

Podemos perceber que as falas dos/as entrevistados/as e autores que vêm se dedicando aos estudos⁴⁵ sobre as escolas de áreas de assentamentos conquistadas pelo MST trazem essa problemática envolvendo as instituições públicas e a proposta pedagógica do MST. Portanto, foi essa realidade que os trabalhos com a Prática de Ensino, Estágio e produção de monografias encontraram nessas escolas.

Segundo Freitas (2005), dificuldades como essas devem-se ao fato de o “trabalho pedagógico da escola e da sala de aula ser desvinculado da prática, porque desvinculado do trabalho material” (p.99). Para o autor, é o trabalho material o elemento que garante a indissolubilidade entre teoria e prática social e exige interdisciplinaridade, práticas ainda distantes da realidade de escolas na sociedade capitalista.

Na avaliação final do curso, a preocupação da maioria dos estudantes foi no que se refere à prática, ou seja, o trabalho com teorias que contemple a realidade em áreas de assentamentos e acampamentos e a prática de educação do campo. Os estudantes apontaram também a necessidade de maior preparação da universidade para trabalhar com movimentos populares.

Os comentários dessa avaliação trazem argumentos debatidos no interior da universidade sobre a relação teoria e prática, conforme consta em relatórios do curso:

[...] os professores discutem com os acadêmicos a necessidade de uma postura dialética que transita entre teoria e prática de forma a possibilitar a teorização pela prática e a praticidade da teoria [...], e quanto a aproximação com a realidade dos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária, os professores discutem com os acadêmicos a questão da não precedência do Projeto CPERA, e que, por ser uma iniciativa inédita não somente no Estado, como também no país, a adequação teórica e sua discussão

⁴⁵ Machado (2003), Hack (2005) dentre outros.

voltada para realidades específicas, está sendo um processo gradual, em que os interessados não encontrarão receitas prontas e sim contingente de diversificações sócio-culturais a serem vislumbradas em conhecimentos novos [...] (RELATÓRIO da 9ª Etapa, 2003).

Como diz Freitas (2005), a “confusão ideológica” que marca o presente momento histórico não pode nos impedir da clareza necessária à luta política com uma referência abertamente definida. Quem esclarece um pouco dessa “confusão” e fornece elementos para repensarmos projetos emancipatórios é Wood (2003, p.219) ao tratar do renascimento do liberalismo e do culto à sociedade civil. Wood afirma que, “se há algo que une os ‘vários revisionismos’ – desde as mais herméticas ‘teorias pós-marxistas’ e ‘pós-modernistas’ até o ativismo dos ‘novos movimentos sociais’ – é a ênfase na diversidade, na ‘diferença’, no pluralismo”.

Para Wood (2003), os argumentos são os seguintes: a sociedade contemporânea caracteriza-se por fragmentação crescente, diversificação de relações e experiências sociais, pluralidade de estilos de vida, multiplicação de identidades pessoais. Em outras palavras, “estamos vivendo num mundo ‘pós-moderno’, um mundo em que diversidade e diferença dissolveram todas as antigas certezas e todas as antigas universalidades” (Ibidem, p.220).

O pluralismo formula seu conceito de identidade, excluindo a noção de classes e afirmando ter a virtude de nele tudo incluir, desde “gênero a classe, de etnia até raça ou preferência sexual” (Ibidem p.220). Segundo a autora, a “política de identidade” afirma, então, ser mais afinada em sua sensibilidade com a complexidade da experiência humana e mais inclusiva no alcance emancipatório do que a velha política do socialismo (Ibidem pp.220-221).

O novo pluralismo, de acordo com a autora, aspira a uma comunidade democrática que reconheça todo tipo de diferenças, mas sem permitir que elas se tornem relações de dominação e de opressão. A comunidade democrática ideal une seres humanos diferentes, todos livres e iguais, sem suprimir suas diferenças nem negar suas necessidades especiais. Wood mostra que a “política de identidade” revela suas limitações, tanto teóricas quanto políticas, no momento em que tentamos situar as diferenças de *classe* na sua visão democrática (Ibidem, p.221).

[...] mas se emancipação e democracia exigem a celebração de “identidade” num caso, e sua supressão em outro, isso certamente já é suficiente para sugerir que algumas diferenças importantes estão sendo ocultadas numa categoria abrangente que se propõe a cobrir fenômenos sociais muito diferentes, como disse, gênero, sexualidade ou etnicidade. No mínimo, igualdade de classe significa algo diferente e exige condições diferentes das que se associam a igualdade

sexual e racial. Em particular, a abolição da desigualdade de classe representaria por definição o fim do capitalismo. [...] o desaparecimento das desigualdades de classe é por definição incompatível com o capitalismo. Ao mesmo tempo, embora a exploração de classe seja um componente do capitalismo, de uma forma que não se aplica às diferenças sexual e racial, o capitalismo submete todas as relações sociais às suas necessidades. Ele tem condições de cooptar e reforçar desigualdades e opressões que não criou e adaptá-las aos interesses da exploração de classe (Ibidem p.221).

Concordamos com a autora quando afirma que a importância da diversidade ou da multiplicidade de opressões precisa ser abolida, mas também precisa ficar claro que, por trás da exaltação das diferenças, há um elemento que o pluralismo ou a “política de identidade” faz questão de apagar: as desigualdades geradas pela divisão social do trabalho e sua consequente exploração de força de trabalho, a propriedade privada dos meios de produção – que não considera gênero, sexualidade, etnicidade, dentre outros, tratando a todos com a mesma feracidade objetiva do capital.

Acreditamos que alguns aspectos das várias tendências teórico-metodológicas privilegiadas no PPP do curso carregam certa aproximação com a “política de identidade” descrita por Wood (2003). Ao tentar contemplar uma variedade de situações que podem estar presentes na realidade que envolve as famílias camponesas e seus respectivos movimentos sociais, não fica claro como sintetizá-las, como buscar a unidade na diversidade.

Consideramos que por mais que exista a interação entre os saberes dos Movimentos e da Universidade, sempre haverá o conflito e o trabalho educativo, por parte dos Movimentos, que vai além da base curricular tida como oficial e acertada por ambos.

Considerações Finais

A materialização do curso Pedagogia da Terra, da UNEMAT, objeto de convênio, inclusive em parceria com o PRONERA, passou por momentos de contradições, não apenas de ordem financeira, mas também relacionadas com as concepções de projetos de educação e de sociedade difundidos pelo MST e com as concepções históricas de educação disseminadas pela universidade. A seguir apresentamos um resumo dessa prática no tocante aos seus avanços, limites e contradições:

Formulação da proposta/concepções teórico-metodológicas: por ser um dos primeiros cursos dessa natureza em nível nacional, não contou com um referencial, com uma experiência acumulada, tanto da universidade quanto do próprio Movimento, em sua definição. Isso pode ter-se constituído em um limite ao processo de formulação da proposta. De certa forma, as tendências eleitas no currículo visaram a contribuir com a formação do/a pedagogo/a; nesse caso, algumas delas apresentaram-se

divergentes em relação àquelas que contribuem com o projeto educativo do MST. Um pouco disso transpareceu em comentários de alguns estudantes e da coordenação (MST e UNEMAT) e também dos professores entrevistados.

De acordo com Freitas (2005), os interesses do capital pela educação podem trazer algumas conseqüências:

[...] a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar à formação de um “prático”, e os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma “perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional” (Ibidem, p.127).

Seria importante a reflexão dos parceiros mais diretamente envolvidos com a formulação e realização do projeto de curso: havia conhecimento aprofundado da proposta pedagógica do MST, por parte deles próprios e da Universidade?

Acreditamos que seja um avanço a aproximação entre movimento social e Universidade por haver possibilitado, mesmo de forma tímida, a participação conjunta na formulação da proposta. Também durante a materialização do curso, a relação entre MST e UNEMAT ficou mais evidente nesse convênio. Os demais parceiros não interferiram nas questões de formulação da proposta, a não ser para a substituição de duas disciplinas do currículo e a inclusão de normas de avaliação para aprovação pelo PRONERA.

No trato das políticas públicas, a participação dos sujeitos e objetos de tais políticas, em suas definições, pode ser considerada um exercício fundamental para a construção de novos espaços mais democráticos nos marcos do Estado (neo)liberal.

Auto-organização: os estudantes adotaram a mesma metodologia empregada em assentamentos do MST para a participação na gestão do curso. As atividades oriundas dessa metodologia, são consideradas necessárias para os estudantes manterem o debate do Setor de Educação em nível nacional, de maneira a proporcionar uma formação para intervenção na realidade.

No decorrer do curso, algumas dessas atividades foram alteradas pela coordenação da Universidade sob alegação de que tais tarefas, aliadas às atividades acadêmicas, geravam excesso de trabalho e o conseqüente cansaço dos estudantes. Durante este estudo, percebemos que a forma como o curso foi oficializado, não incluindo as atividades recomendadas pelo MST aos seus estudantes de modo mais articulado com o currículo, gerou alguns conflitos com a universidade. Segundo os (as) entrevistados (as) os estudos e os princípios do Movimento foram mantidos, assim como as atividades acadêmicas.

A auto-organização dos estudantes pode ser considerada um exercício muito rico e democrático dentro da escola, conforme analisam Freitas (2005) e Pistrak (2003), dentre outros. Para esses estudiosos, ela é fundamental, pois remete a participação para além do trabalho da sala de aula, em direção à organização da gestão da escola e da sociedade, mostrando a interligação entre sala de aula, escola e sociedade.

No entanto, não podemos esquecer que nossas instituições oficiais de ensino são produtos históricos de determinada formação social – não totalmente determinada por ela, mas também não totalmente livre dela, afirma Freitas (2005). Portanto, o trabalho pedagógico nessas instituições carrega as mesmas contradições do sistema em que aquelas estão inseridas.

Acredito ser um avanço os estudantes mostrarem espírito crítico e de luta e manterem a organização coletiva da turma, inaugurando um novo método de trabalho pedagógico dentro da universidade, com iniciativas de trabalhos práticos, cooperativos (mesmo que apenas entre essa turma). Apesar de todos os entraves, garantiu-se o direito à educação de seus militantes, não abandonando a formação específica.

Percebemos, ainda, certas limitações ao processo de auto-organização da turma, relacionado com a participação na comissão político-pedagógica dos estudantes no curso, cujos membros, em sua maioria, não foram escolhidos entre seus pares, mas sim por indicação do MST. Dentre os entrevistados, alguns concordam que a coordenação deveria ficar com aqueles estudantes considerados mais aptos para o debate político-pedagógico junto à Universidade. Uma estudante entrevistada considera que algumas decisões tomadas por tal comissão em momentos de maior embate com a Universidade não foram bem compreendidas por toda a turma, ou seja, de certo modo, não foi representativa da vontade coletiva.

Ao tratar do papel da educação, Krupskaja, segundo Cápriles (1989, p.25) oferece uma noção de coletivo. Para ela, “o papel da educação se transforma num método científico de produção coletiva fundamentado no trabalho e na autodeterminação conjunta de seus membros”. Penso que a auto-organização dos estudantes no curso Pedagogia da Terra, da UNEMAT, apresentou algumas divergências à luz das concepções desses autores, que são considerados inspiradores de tal metodologia no MST.

Financiamento/objetivos: Como é sabido, os objetivos da educação, para o MST, diferenciam-se daqueles explicitados pelas instituições oficiais de ensino, cuja manutenção e controle são realizados pelo poder público. Os objetivos do curso, de formação com vistas à transformação social, não são vistos com bons olhos pelo Estado. Como também não é novidade a forma como vem se dando sua relação com a sociedade civil frente à crise do capital e à própria crise fiscal do Estado, que a partir dos anos 1990 passou por intenso processo de reforma.

Com isso, foram reduzidos e redimensionados os gastos com as políticas sociais, dentre elas, as educacionais, e novas formas de gestão foram adotadas para uma maior responsabilização da sociedade civil em executá-las, especialmente em regimes de parcerias, os quais tiveram por

objetivo o atendimento às populações mais pobres, com políticas focalizadas.

Para movimentos sociais, do tipo do MST, o objetivo é isolá-los dos processos de participar, de decidir e de influenciar o poder público na elaboração e execução de tais políticas. Com muita pressão estão conseguindo inserir algumas de suas demandas nas agendas políticas governamentais, desde que elas não representem a desestabilização para o processo de acumulação de capital em curso.

Para finalizar, consideramos que este estudo pode contribuir para subsidiar políticas educacionais resultantes de projetos em parcerias hoje no país. Afirmamos a necessidade de qualificar a participação dos sujeitos propositores de ações nessa área de formação de modo a contemplar as necessidades, as peculiaridades dos sujeitos demandantes de tais políticas, sem perder de vista a busca de uma unidade na diversidade. A abertura da universidade aos movimentos sociais é de grande importância, em se tratando de uma instituição pública através da qual podem se concretizar políticas de formação (em áreas de ensino, pesquisa e extensão), ao mesmo tempo em que se pode ampliar a interlocução com outras instituições e órgãos públicos para trabalhos dessa natureza.

Referências Bibliográficas

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. s. ed. 1996. (s.d.).
- CALDART, Roseli Salet. **Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **Pedagogia da Terra**. Formação de Identidade e identidade de formação. Cadernos do IETRRA. Ano 2 (6): 77-98, dez. 2002.
- _____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. A Escola do Campo em Movimento. IN: ARROYO, Miguel Gonzáles (Orgs.) **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.
- _____. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. IN: Kolling, Edgar Jorge, Cerioli, Paulo Ricardo, osfs et.al. (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília-DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).
- _____, CAMINI, Isabela; CITOLIN, Soloá (orgs.). **Curso Normal, Projeto Pedagógico**: Cadernos do IETRRA. Ano IV (10): 07-27, dez. 2004.
- CÁPRILES, René. **Makarenko**. O nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989 (Pensamento e ação no Magistério)
- FERNANDES, Bernardo Mançano. et. al. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. IN: ARROYO, Miguel Gonzáles (Orgs.) **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.
- FOERSTE, Irineu e SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. Professores, Sem Terra e Universidade: Qual parceria?. IN: ANDRADE, Márcia Regina et.al. (Orgs.) **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva**. Uma Avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo – Ação Educativa; Brasília/PRONERA, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 18 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança.** Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** 7. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2005.

FRIGOTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** IN: Fazenda, Ivani (org.). Metodologia da Pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1991.

GIDDENS, Antony. **A terceira via.** Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1989.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko.** Vida e obra – a pedagogia da revolução. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. **MARX e a Pedagogia Moderna.** Trad. Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1991 (Biblioteca da educação. Série I. Escola, v.5).

MARX, Karl. **Crítica del Programa de Gotha.** Moscú: Editorial Progreso, 1977.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** Tradução: José Carlos Bruni...(et al.) 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** Trad. Maria Helena Barreiro Alves. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MULLER, Pierre e SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas.** Tradução: Agemir Barasco e Alceu R. Ferraro. Pelotas-RS: Educat, 2002.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação.** LDB: trajetória, limites e perspectivas. Campinas-SP, Autores Associados: 1997.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** Uma construção possível. 2 ed. Campinas-SP: Papyrus, 1996.

VIEIRA, Evaldo. **As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil:** avanços e retrocessos. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 56, p. 67-73, 1997.

_____. **Estado e Miséria Social no Brasil.** De Getúlio a Geisel – 1951 a 1978. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Democracia e Política Social.** São Paulo: Cortez, 1992. (Polêmicas do nosso tempo; v.49).

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia Contra o Capitalismo.** A renovação do materialismo histórico. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

Documentos

MINISTÉRIO EXTRAORDINÁRIO DE POLÍTICA FUNDIÁRIA. Inca. Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, 1998.

MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Inca. Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, 2001.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Incra. Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, 2004.

UNIVERSIDADE do Estado de Mato Grosso

UNEMAT. Projeto: Proposta de Curso de Pedagogia/Cáceres aos Educadores da Reforma Agrária. (Em caráter emergencial) Cáceres: UNEMAT/1998.

_____. Projeto: Curso de Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária. Projeto Político Pedagógico. Cáceres: UNEMAT/2001.

_____. Relatório de Introdução à Geografia: Curso “Pedagogia da Terra”. Cáceres: UNEMAT/2002.

_____. Monografias dos estudantes da Pedagogia da Terra – Turma única. Cáceres: UNEMAT, 2003.

_____. Relatório: 6ª Etapa – período de 07/01 a 08/02 de 2002. Cáceres: UNEMAT/2002

_____. Relatório: 8ª Etapa – período de 13 a 31 de janeiro de 2003. Cáceres: UNEMAT/2003.

_____. Análise Técnica: Comissão Permanente de Apoio à Regularização da UNEMAT – CPAR. Cáceres: UNEMAT/2001.

_____. Relatório e comentários da Avaliação da Turma Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária. Cáceres: UNEMAT/MST, 2003.

_____. REGIMENTO ESCOLAR, Curso de Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária, Cáceres, Set. 2001 (mimeo).

_____. DECISUN nº 028/98 – CONEPE

_____. DECISUN Nº 021/98 _ CONSUNI

_____. DECISUN nº 036/99 _ CONSUNI

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS: O DIÁLOGO ENTRE A UNIVERSIDADE E OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NA EXPERIÊNCIA DO CAMOSC.

*Laudemir Luiz Zart
Loriége Pessoa Bitencourt*

Introdução

Este artigo⁴⁶ é uma reflexão sobre a construção dialógica (FREIRE, 1981) em relação ao processo de construção de conhecimentos entre os movimentos sociais do campo e o coletivo de educadores/as do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC) realizado na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) entre os anos de 2005 a 2010 e vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A experiência realizada coletivamente teve como objetivo definir e orientar os momentos da construção dos conhecimentos. Partimos de uma orientação de Freire (1977) quando discute a importância do sujeito ser sujeito do conhecimento e não ser colocado na perspectiva de objeto, um mero receptor. Neste sentido afirma que “...no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas” (p. 27-28). Para a concretização do pensamento de Freire organizamos no CAMOSC uma matriz curricular que traduziu a interação e a integralização dos diversos momentos de construção dos conhecimentos. Estes momentos são: o estágio curricular supervisionado, as atividades de pesquisa orientadas, a pesquisa e o TCC – Trabalho e Conclusão de Curso.

O Processo de Construção dos Conhecimentos

A integração e interação das atividades de ensino, pesquisa e as ações de militância aprendente foram visualizadas de forma processual, a partir da construção dos conhecimentos que ocorrem em vários espaços de aprendizagem num movimento espiral e inter-relacionado de apreensões da realidade e das ressignificações das visões de mundo. Neste sentido as dinâmicas comunicativas entre os saberes camponeses e os conhecimentos codificados da ciência geraram um movimento que nos permitiu um “ir e vir” ou um ir mais profundo, um ir com mais significado tanto na teoria quanto nas práticas sociais. Esta dinâmica está embasada na pedagogia da alternância pela qual no período presencial na universidade (TE) ocorrem construções teóricas que se alimentam de práticas que são desenvolvidas no período presencial na comunidade (TC). A teoria e a prática no CAMOSC se co-alimentam, se complementam, pois a prática ressignifica a teoria que por sua vez é realimentada pela prática.

⁴⁶ Este artigo foi apresentado no XI Fórum de Leituras de Paulo Freire ocorrido em Porto Alegre, entre os dias 21 e 23 de maio de 2009.

Para a compreensão do proposto no Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo e que está representado na dinâmica dos movimentos do TE e TC e a contínua inter-relação, duas questões são fundamentais para serem debatidas. A primeira diz referência ao entendimento de como ocorre o processo de construção do conhecimento. A segunda responde e problematiza o porquê de determinados conhecimentos. Estas duas questões não se pretendem universais, mas como são aplicadas e viabilizadas na consecução do curso de agronomia que tem como propósito o conhecimento a ser apreendido e aplicado em contextos concretos, a agricultura familiar camponesa. Uma educação que tem como princípio ser transformadora das realidades sociais da vida do campo.

Explicitamos em primeiro lugar a questão que é argumentativa do porquê de determinados conhecimentos. Ao abordarmos esta questão temos que recorrer aos princípios orientadores do projeto e do profissional que se propõe formar. A profissionalização em foco refere-se a competências múltiplas que atendam a capacitação política, ética, técnica, educacional, cultural, porque “ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão ‘focalista’ da mesma” (FREIRE, 1997, p. 34). Ao atentarmos para a formação omnilateral, acentuou-se na perspectiva do curso, que o profissional agrônomo/a deve ser um/a mobilizador/a político e um/a educador/a do campo, que tenha a visão das diversidades e da complexidade constituinte do campo. Vale afirmar, o campo não é somente produção e consumo. O espaço e o tempo do campo estruturam uma territorialidade que cria e gesta as identidades e as culturalidades associadas as estruturas, as relações e as desigualdades sociais. Em cada espaço há uma história que configura o grupo social, ilustrando suas necessidades e seus desejos. Neste sentido a posição que explicitamos é do processo gnosiológico que situa o conhecimento, que faça a “leitura de mundo” dos diversos saberes que são formados pelos sujeitos cognoscentes.

Para compreender mais amplamente o projeto político pedagógico do CAMOSC, situamos os leitores que o processo de construção do conhecimento, que contextualiza a aprendizagem, assenta-se em dois pilares estruturantes: a agroecologia e a socioeconomia solidária. Estes se voltam para a agricultura familiar camponesa para apreender os tempos, os ritmos, os valores próprios das comunidades e dos grupos sociais do campo. O conhecimento situado, portanto, não é uma abstração racionalista, mas concretizada na práxis pedagógica pertinente, que é inquietante, que problematiza e constrói a resolução de problemas em caminhadas organizadas e participativas, isto porque compreendemos com Freire que “o homem é um ser da ‘práxis’; da ação e da reflexão” (1977, p. 28).

Evidenciamos uma problemática que para nós é importante quando propomos experiências educacionais transformadoras. Ao situarmos o

conhecimento no contexto da agricultura familiar camponesa, que tem seu lugar no campo, haveremos de ter a clareza e visualizarmos que ao situar o conhecimento, não criamos uma redoma de isolamento. As análises e as ações terão que ser relacionais, portanto históricas. Isto é, para compreender a contextualização da agricultura familiar camponesa, haveremos de interpretar a economia, a política, a cultura. Perpassam as relações macrosociais e macroeconômicas. Influi a política que direciona o Estado, que define os investimentos financeiros, os créditos, a política de ciência e tecnologia. Os sujeitos que protagonizam os processos sociais e epistemológicos da agroecologia e da socioeconomia solidária devem entender a política internacional e as forças produtivas que tencionam os mercados. Afinal o que está em jogo são os contextos hegemônicos. É neste cenário que deve ser compreendido a relação do conhecimento científico e do conhecimento popular; as universidades, os movimentos sociais, o estado e a comunidade. A relacionalidade que afirma a complexidade que condiz com os inter-relacionamentos contraditórios e complementares dos diversos contextos que constituem a totalidade da realidade da vida camponesa.

Para alcançarmos a relacionalidade proposta há a necessidade de uma educação problematizadora (FREIRE, 2005). A problematização é um processo que produz conhecimentos inseridos e comprometidos, que promove a criatividade, a criticidade e que tem como objetivo a libertação do ser humano das situações escravizadoras geradoras das dependências socioeconômicas e político-culturais. O conhecimento libertador não tem respostas prontas e fechadas. O que se propõe pelo caminho da problematização é a construção de metodologias questionadoras, investigativas, que simultaneamente apreendem o legado histórico da ciência, da filosofia, da arte, da tecnologia, e as reescrevem, reinventam e refazem.

É nesta relação gnosiológica que fica evidenciado a relevância do entrelaçamento constitutivo do TE e do TC. O TE está centrado na perspectiva forte do ensino. É mister que o/a educando/a apreenda as teorias, os conceitos, as metodologias. Que saiba discutir e diferenciar os/as autores/as e as escolas. Que elabore com consistência e coerência textos e que saiba buscar e localizar os diferentes temas e as teorias nos quais se sustentam. Mas a proposta aqui defendida não admite a redução do conhecimento à lógica interna. Este ao ser produzido precisa ser problematizado e contextualizado. Este momento é profundamente identificado com a pesquisa. É a presença da ciência no campo. O TC é especial para este procedimento. O/a educando/a relaciona o aprendido no TE com o vivenciado no campo, re-escrevendo a própria ciência porque há a apreensão de um novo conhecimento.

Podemos aferir que nesta caminhada o conhecimento não fica pronto, não se acaba. Cria-se a consciência do inacabamento, tanto no sentido pedagógico quanto no antropológico (FREIRE, 2005). Isto é, não se sabe exatamente aonde se chega e por isso o próximo passo é sempre

definido e decidido a partir da avaliação do que é realizado. Esta dinâmica é própria de procedimentos educacionais que consideram a processualidade da história, que valoriza a caminhada e a construção do conhecimento. A processualidade carrega no seu fazer e pensar configurações epistemológicas exigentes e complexas. Há uma perspectiva dialógica e dialética que propõe a comunicação de sujeitos, como a construção-desconstrução de situações. Esta caminhada leva o educando a atividades pedagógicas reflexivas, pensando e conhecendo a sua existência. Conhecer a existência, não para repeti-las, mas para transformá-la é um processo conscientizador (FREIRE, 2005).

Enquanto processo transformador, a educação para a mudança (FREIRE, 1979) que está em tela, é geradora de uma consciência prospectiva, utópica, isto é, que evidencia a imaginação criativa. A prospecção que discutimos para o curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo associa-se a dois processos fundantes do currículo: a produção e a organização. O processo produtivo está ligado à concepção agroecológica, enquanto perspectiva ética de compreensão da vida, da terra, do ser humano. A produção neste sentido não se reduz a técnica. Ao inverso, a técnica é desenvolvida para responder a uma concepção ética de vida. Neste sentido, pensar e fazer a produção agroecológica é empreender um caminho que se contrapõe à tecnologia da agricultura convencional dominante no Brasil. Fazer agroecologia é orientar a ciência e a prática social dos/as camponeses/as para apreender a complexidade da natureza.

Não distinta desse pensamento está a perspectiva da organização. Esta é vislumbrada sob o olhar da socioeconomia solidária, enraizada nos contextos da diversidade cultural, associada aos processos coletivos e autogestionários. Ela é promotora de relações sociais de cooperação, de solidariedade e de participação. A organização para a cooperação neste sentido é significativa e estruturante de processos sociais e cognitivos superadores da sociedade hegemônica que se caracteriza pela competição e pelo individualismo. Portanto, o processo organizativo no nosso entender é pedagógico porque é gerador de uma cultura popular solidária, provocadora da educação popular.

Numa leitura pedagógica ampla podemos destacar que a agroecologia e a socioeconomia solidária são consideradas como temas transversais, isto é, são dimensões formativas que estão presentes em todos os espaços e os tempos formativos do curso. Constituem-se ao mesmo tempo, as duas dimensões formativas centrais, em concepções e práticas educacionais transdisciplinares, isto é, estabelecem um diálogo entre os conhecimentos e as ações dos sujeitos sociais. É o referencial próprio da pedagogia da alternância, como processo educacional embasado na práxis.

Com este referencial podemos responder a primeira questão que acima foi elaborada: como ocorre o processo de construção do conhecimento? Temos como orientação que há uma interação dialógica e dialética entre o TE e o TC. Consideramos na elaboração dos referenciais pedagógicos que os/as educandos/as que integram o CAMOSC fazem parte

de uma história de resistência e de luta pela conquista e da permanência na terra. Carregam a simbologia e traduzem os referenciais da consciência que se forja nas contradições da caminhada, no pensar e no fazer de uma história que afirma a cooperação, a solidariedade, a agroecologia.

Os referenciais socioculturais são trazidos e traduzidos no TE. No TE são mobilizados arsenais e legados de conhecimentos que fortalecem a perspectiva histórica de construção dos movimentos sociais. Ao abrir estes caminhos a universidade dialoga com os movimentos sociais. Organiza com estes uma metodologia de construção do conhecimento.

A partir do primeiro momento formativo – TE, são organizadas atividades de pesquisas orientadas, que têm a proposição de realização de um diagnóstico das comunidades. As informações deste momento devem servir de base para a problematização dos contextos vividos pelos/as educandos/as nas suas comunidades (assentamentos da reforma agrária). A problematização ocorre no segundo TE e são as bases para o aprofundamento do entendimento e da compreensão do significado das informações sistematizadas. A relação pedagógica é reflexiva, isto é, ela se volta sobre a realidade e a inquire.

Há uma evolução inter-relacional no curso em que o TE e o TC sempre se encontram através do qual há um aprofundamento do aprendizado tanto teórico-metodológico quanto da compreensão da realidade vivida. A teoria e o contexto social, neste sentido, vão se fazendo e desfazendo, o conflito e o encontro das teorias científicas e filosóficas e as práticas sociais vão constituindo processualmente os conhecimentos dos/as educandos/as.

A relação entre o TE e o TC sempre serão intermediadas por ações de pesquisas orientadas. O/a educador/a não termina a disciplina no espaço da sala de aula. Ela se estende para o TC através do trabalho transdisciplinar, que se caracteriza como ação investigadora. O/a docente toma a atitude de pesquisa e orienta o/a educando/a na caminhada pedagógica que o/a leva a aprendizagem da competência problematizadora. Este fluxo ensino–pesquisa torna-se contínuo na fluidez evolutiva do curso. Acompanha uma dinâmica que estabelece uma comunicação, no sentido freiriano, com a comunidade, com a qual se estabelece uma relação de diálogo aprendente.

É neste sentido que o/a educando/a vai configurando o seu objeto de investigação informando o referencial teórico, o metodológico e o empírico-histórico. Há um campo de ação que é apreendido, relatado e interpretado que resultará no trabalho de conclusão de curso. Este é de cada educando/a, que orientado/a por um/a docente pesquisador/a, produzirá conhecimentos que deverão ser defendidos em espaços públicos e socializados para a comunidade acadêmica e para os movimentos sociais através de conferências educacionais organizados em forma de seminários.

O TC resulta ainda do estágio curricular supervisionado, que, conforme orientam as diretrizes curriculares nacionais do curso de agronomia, os estágios supervisionados “são conjuntos de atividades de

formação”, que “visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizam em ações profissionais”. Neste sentido, o estágio corresponde a um conjunto de atividades que estão relacionadas com o ensino e com a pesquisa que serão realizados diretamente com as comunidades. O estágio se caracteriza como um processo pedagógico de aprendizagem. A aprendizagem não será, no entanto desinteressada, ela terá uma imersão direta e radical com a problemática vivenciada nos contextos da agricultura familiar camponesa. Os conhecimentos gerados na prática curricular do estágio, no curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo centram-se e devem articular os eixos matriciais do projeto quais sejam: a agroecologia e a socioeconomia solidária. Aferimos, o estágio não se constitui uma experiência que se reduz ao constituído. No sentido profundamente educador para a mudança, ela é desafiante, induz ao inédito, problematiza o futuro, portanto, deve instituir práticas sociais e educacionais que relaciona a organização de um coletivo e a produção agroecológica. A metodologia mobilizadora deste contexto será a proposição fundamental para a aprendizagem crítica e criativa dos/as educandos/as de agronomia dos movimentos sociais no campo.

Para a consecução das perspectivas teóricas e metodológicas expostas foi construída coletivamente a idéia que cada educando/a pesquisador/a-militante acompanhará no TC em média 10 famílias, sejam elas de assentamentos rurais, comunidades de pequenos agricultores, pré-assentamentos e/ou centros de formação, buscando organizar em cada uma delas, ao longo do curso, unidades de produção agroecológicas e de socioeconomia solidária - UPAS, que tem por objetivo proporcionar a interação prática/teórica, via aplicação de conhecimentos adquiridos pelos/as educandos/as sobre agroecologia e socioeconomia solidária nas situações concretas. Este trabalho tem como objetivo a geração de um projeto técnico, abordando o desenvolvimento das UPAS que chamamos de Planejamento das Unidades de Produção Agroecológica e de Socioeconomia Solidária. Como resultante da organização das UPAS teremos o trabalho de conclusão de curso (TCC), aprofundando a análise de aspectos empíricos e das implicações teóricas relativas ao desenvolvimento prático das UPAS. Para organizar o processo de inserção da pesquisa foi necessária a organização de uma agenda de pesquisa.

A agenda de pesquisa se constitui num esforço coletivo dos movimentos sociais do campo e da universidade para melhor organizar e orientar as pesquisas requeridas no CAMOSC. Ela foi entendida como uma referência para que o/a educando/a pesquisador/a-militante escolhesse seu tema de pesquisa, contemplando uma ou outra demanda dos movimentos sociais. Portanto ela está sempre em uma versão parcial, nunca é definitiva e acabada, estando em movimento tal como a realidade e as necessidades dos movimentos sociais e do campesinato.

Buscando dar uma forma mais articulada e organizada para as pesquisas, a agenda foi estruturada por áreas de concentração, que buscou

delimitar a extensão máxima das questões que interessam os movimentos sociais do campo, buscando organizá-las por áreas do conhecimento, compreendidas nas duas temáticas geradoras do CAMOSC, sendo elas a agroecologia e a socioeconomia solidária. Estas áreas de concentração são referenciais abertos que precisamos pesquisar em todas as suas dimensões através de linhas de pesquisas. Assim, as linhas de pesquisa, são questões que representam as diversas realidades e experiências que os camponeses estão construindo. Estas são amplas e dividem-se em eixos temáticos. Os eixos temáticos são conjuntos de temas de pesquisa escolhidos a partir de cada linha e de cada área. Em outros termos, o projeto de pesquisa, tem como ponto de partida um tema (*objeto de pesquisa*), que será discutido pelo/a educando/a pesquisador/a-militante com sua comunidade/famílias e movimentos sociais. Este tema deve estar relacionado a um ou mais eixos de pesquisa, dentro de uma determinada linha de pesquisa, que tem em sua abrangência uma área de concentração. Além de ajudar a visualizar as potencialidades do que é investigado e como o conhecimento se constrói, esta forma de estruturar a agenda de pesquisa auxiliou no processo de orientação, organizando os/as educadores/as por linhas de pesquisa em determinadas áreas do conhecimento. O coletivo de orientadores/as se formou a partir das linhas de pesquisa da agenda e se compôs por educadores/as da universidade e dos/as militantes dos movimentos sociais do campo.

Referências Bibliográficas

- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- _____. **Educação e Mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Extensão ou Comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO EM ESCOLAS DE CÁCERES-MT

*Roseli Ferreira Lima.
Ana Paula do Amaral.
Ilma Ferreira Machado.*

Introdução

Esse trabalho analisa as concepções de educação do campo que emergem do processo de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) em duas escolas do campo do município de Cáceres, Mato Grosso. Problematizamos o PPP como espaço democrático e solidário, considerando a vivência e os saberes do povo camponês, articuladas a uma educação libertadora e de qualidade. Entendemos que a organização do trabalho pedagógico, nas escolas do campo, deve contemplar a formação humana, técnica e científica dos sujeitos camponeses, para que sejam capazes de pensar e agir na perspectiva da autonomia e da coletividade, valorizando sua identidade e cultura.

Nesse trabalho, referenciamos-nos em autores tais como Caldart (2004), Caldart (2007), Ribeiro (2010), Porto (1987), Vendramini (2009), Machado (2008; 2009). Essa ação é decorrente de uma pesquisa qualitativa, envolvendo os profissionais de educação e os pais das escolas do campo. Percebemos que em uma das escolas, as ideias divergem entre pais e profissionais quanto à compreensão sobre o que é educação do campo, enquanto que na outra escola, pais e profissionais confluem para uma mesma concepção de escola do campo. Esses resultados apontam que as duas escolas analisadas ainda estão em processo de construção da identidade como escola do campo. Assim, espera-se que a proposição de uma escola do campo contemple um novo projeto de sociedade, que se concretize na medida em que se construam novas relações em seu interior, considerando os sujeitos que a compõe, sua historicidade, sua identidade e os valores socialmente construídos.

Papel social da escola do campo

Partindo do entendimento de que a história de luta pela terra no Brasil é marcada por conflitos e pela presença de movimentos de caráter popular que se organizaram em torno dessa disputa, a educação do campo será compreendida nesse texto como uma das manifestações decorrentes desse processo, ou seja, não se desconecta da realidade agrária e tem, portanto, relação orgânica com a luta desses sujeitos históricos.

Ao resgatar as ideias que acompanham as discussões sobre a educação do campo, Caldart (2004) reforça que em seu dinamismo, enfrentamento ao sistema e através da organização nos movimentos populares, os sujeitos do campo, nestes movimentos mudam a forma como a sociedade os enxerga. Para a autora, o reconhecimento dos sujeitos do

campo é fundamental nesse processo, acrescido da função educadora que possuem os movimentos populares. Nesse sentido, enfatiza que,

Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências e transformá-los em um movimento consciente das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos do seu próprio destino, de sua própria história (CALDART, 2004, p.90).

A escola do campo passa então a ser referência e símbolo de luta no processo de conquista e permanência no campo, pois, no fazer da educação, ultrapassa concepções abstratas de seres humanos e a compreende como um processo social baseado num contexto particular e numa visão de mundo. Na educação do campo, a escola necessita estar vinculada a um projeto de sociedade. Como aborda Porto (1987), a escola na sociedade capitalista, como representante do ideal da classe dominante, irá reproduzir em seu interior as relações do modo de produção vigente. Nesse sentido, não há intervenções neutras na construção da escola. Uma nova proposta de escola deve compreender que cada classe desenvolve modelos de acordo com seus anseios e suas necessidades de reprodução.

Ao analisar essa caracterização, percebe-se que a proposição de uma escola do campo que contemple um novo projeto de sociedade, irá se concretizar na medida em que se construam novas relações em seu interior, considerando os sujeitos que a compõe, sua historicidade, sua identidade e os valores socialmente construídos.

No estágio atual, as forças do capital se deparam conflituosamente com experiências que decorrem da organização das classes populares, dentre elas a educação do campo. A escola passa a ter outra função social, que se difere de compreensões marcadas, por exemplo, por relações verticalizadas entre professor e aluno ou de visões salvacionistas. Ela acaba abarcando as necessidades do momento histórico, fazendo das contradições, imperativo para a sua superação. Nessa perspectiva, a escola do campo assume o compromisso social na medida em que torna imprescindível o compromisso com a própria comunidade na qual está inserida, quando dialoga com setores organizados da sociedade, que comungam os princípios de cooperação e autonomia.

Educação Rural e Educação do Campo: principais características

Ao analisar a história da educação do Brasil, mesmo com a aplicação de vários projetos e programas, vemos que, de modo algum, a educação do campo foi vista como prioridade dos investimentos públicos, pelo contrário, sempre foi marginalizada pela conjuntura política e social do país. Somente a partir dos anos de 1930 (crise econômica do período entre guerras e da Segunda Guerra Mundial), no período do Estado Novo, é que se inicia uma proposta de educação rural, porém, esta surge atrelada

aos projetos de modernização do campo, momento evidenciado pelo processo de industrialização. Nesse contexto, a educação se propõe a preparar as populações rurais para a subordinação ao modo de produção capitalista, combinando a expulsão da terra com a formação de mão-de-obra para as indústrias brasileiras e com as inovações tecnológicas para a produção agrícola. Os agricultores não se adaptando a essas inovações e modernizações no campo acabam por migrar para as cidades (Ribeiro, 2010).

Vemos, portanto, que as populações rurais só recebiam políticas sociais, particularmente da educação, quando havia interesse do capital visando à expropriação da terra e a proletarianização dos agricultores. Como afirma Ribeiro (2010, p. 169-170),

A educação rural, desse modo, funcionou como uma educação formadora tanto de uma força de trabalho disciplinada quanto de consumidores dos produtos agropecuários, agindo, nesse sentido, para eliminar os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra.

As escolas rurais historicamente foram dependentes dos modelos urbanos, descontextualizadas e distanciadas das prioridades de trabalho e da produção da vida camponesa e principalmente de seus saberes e de sua cultura; a estrutura e o funcionamento das escolas sempre se mostraram precários. Entre os anos 1980 e 1990 é que começam as transformações na educação do campo, considerando as relações de trabalho reveladas pela dimensão sociopolítica, representada pelos movimentos sociais. Nesse período, a ditadura militar já não consegue mais sufocar os conflitos que decorrem das relações contraditórias entre capital e trabalho, no campo. Nesse contexto, surgem os movimentos populares de luta pela terra, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), propondo articular a luta pela reforma agrária com a luta por melhores condições de vida e permanência no campo. A partir daí a educação precisa ser repensada.

Os movimentos sociais do campo têm como proposta romper com as políticas de expropriação, proletarianização e dominação do povo camponês, buscando um projeto popular de sociedade. Sob esses aspectos, os trabalhadores e trabalhadoras buscam estabelecer uma relação entre educação e trabalho, que é expressa politicamente na luta pela terra associada à luta pela educação. Esses sujeitos negam o modelo de educação imposto historicamente pelo Estado às populações rurais, com materiais didáticos que reforçam a lógica opressora do sistema global de produção e restringe a escolarização aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por essa razão, passam a exigir o amplo acesso a todos os níveis de escolaridade, da Educação Infantil a Pós- Graduação, voltados à cultura e aos saberes do povo camponês, bem como ao fortalecimento do

espaço social do campo, propósito que deve ser explicitado no projeto educativo.

Projeto Político Pedagógico para a Educação do Campo

Para constituir uma educação do campo democrática e solidária, se faz necessário definir propostas de ação que considerem a identidade camponesa, sua vivência, saberes e cultura, articuladas à Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), expressa no Projeto Político Pedagógico (PPP), objetivando desenvolver a formação integral de crianças, jovens e adultos numa perspectiva coletiva que incorpore a vida no campo, a solidariedade, a agricultura camponesa e os saberes populares como meios de produção do conhecimento, tal como indicado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Segundo Machado (2009), as finalidades do PPP devem possuir caráter social e crítico, o que implica na formação do sujeito que se relaciona com um projeto histórico de sociedade, visando à transformação da sociedade. Para a autora, o PPP está pautado nos princípios da educação integral que constituem os seguintes eixos básicos:

As relações entre educação e trabalho, teoria e prática social; a ação investigativa, questionadora e criativa; as relações entre educação, cultura, política e economia; o trabalho coletivo, a construção da autonomia, dos coletivos de docentes e discentes, e a gestão democrática, dentre outros (MACHADO, 2009, p. 198).

Nesse sentido, as experiências das escolas do campo, expressas na proposta curricular e no Projeto Político Pedagógico, devem articular-se com o trabalho produtivo e o trabalho socialmente útil, voltando-se para um projeto de desenvolvimento que contemple o uso racional dos bens naturais através da agroecologia e da produção econômica justa.

Com relação ao currículo, Machado (2008) afirma que, apesar de ser central na OTP, por si só não resolve os problemas e dilemas da escola. Sendo assim, é imprescindível uma articulação de todo o processo educativo. A autora, apoiando-se em Sacristán (2000) concebe o currículo como expressão da cultura escolar e as práticas de ensino, ou seja, é a forma como a cultura adquire sentido. Nessa perspectiva, o currículo é entendido como práxis, processo “em que as proposições teóricas e finalidades educativas se desdobram em um conjunto de atividades e de tarefas acadêmicas, executadas por educandos e educadores” (MACHADO, 2008, p. 195).

A organização do trabalho pedagógico deve contemplar a formação humana, técnica e científica dos sujeitos do campo, para que sejam capazes de pensar e agir na perspectiva da autonomia e da coletividade, valorizando sua identidade e cultura. Como afirma Machado (2009, p. 200), “o trabalho pedagógico é o modo de organização que a escola assume na tarefa de

pensar e produzir as relações de saber entre sujeitos e o mundo concreto, o mundo do trabalho socialmente produtivo”. As mudanças tendem a acontecer na medida em que a organização do ensino ou do tempo escolar, a metodologia e a avaliação, tornam-se práticas fundamentais que exigem uma organização do trabalho pedagógico com os saberes vinculados à realidade da educação do campo, sem desprezar o saber científico.

Portanto, pensar a organização do trabalho pedagógico, incluindo-se o currículo, significa, além de alterar conteúdos e métodos, transformar radicalmente as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, promovendo relações entre a escola e a vida. Neste sentido questiona-se: como se dá a organização do trabalho pedagógico no contexto escolar do campo? Até que ponto ela contempla a diversidade dos grupos sociais que frequentam a escola? Como traduzir a concepção de educação do /no campo na prática cotidiana das escolas? Quais os principais desafios e avanços encontrados?

Educação do Campo: concepções de pais e profissionais de educação

Partindo dessas reflexões teóricas, nos deteremos a seguir, nos resultados parciais de um projeto de pesquisa, realizado em parceria com a Universidade de Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e a Secretaria Municipal de Educação (SMEC) de Cáceres, que objetivou analisar de que forma as escolas do campo se organizam político-pedagogicamente no sentido de materializar os princípios educativos que sustentam a concepção de educação do campo, conforme referenciais legais e políticos respaldados pelos movimentos sociais camponeses.

A pesquisa, concluída no ano de 2012, foi realizada no município de Cáceres-MT, na Região de Fronteira com a Bolívia que, segundo dados do IBGE (2007), ocupam uma área de 24.790 km² e possui uma população de cerca de 90 mil habitantes.

A Secretaria municipal de educação, a partir de dados divulgados em 2008, informa a existência de 57 escolas, sendo 27 na cidade e 30 no campo, sendo 03 localizadas em distritos desse município. As escolas do campo estão organizadas em 17 polos ou núcleos. Para a delimitação do campo de pesquisa, trabalhou-se com uma 01 escola por núcleo, mais as três dos distritos, totalizando 11 escolas, o que equivale a 65% das escolas-polo. Neste trabalho apresentaremos os dados parciais da pesquisa, destacando 02 escolas.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa e os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a análise documental e questionário com questões estruturadas e abertas. Os questionários foram aplicados considerando-se o conjunto de gestores, professores e funcionários (que voluntariamente se dispuseram a colaborar com a pesquisa); em relação aos pais, trabalhou-se com uma amostragem de 20% de cada uma das escolas.

No momento da sistematização dos dados registramos a participação de 09 profissionais de educação da escola “A”, que denominamos Educadores da Escola “A” (EEA) e 34 pais, identificados como Pais da

Escola “A” (PEA). Na escola B, contamos com 12 profissionais da educação, que receberam a denominação de Educadores da Escola “B” (EEB), e 34 pais, identificados como Pais da Escola “B” (PEB). Essa forma de denominação dos participantes busca preservar a identidade dos sujeitos e das escolas.

Analisamos, neste primeiro momento, as respostas dadas pelos pais das escolas A e B e pelos profissionais de educação (diretores, coordenadores, professores, técnicos administrativos, cozinheiras, equipe de apoio e vigias) das escolas citadas, da mesma forma.

À primeira questão “o que significa escola do campo?”, os profissionais da educação da escola “A” (08) em sua maioria responderam que significa “proporcionar uma sólida formação humana e técnica, que articule os conhecimentos relativos ao campo e à cidade numa dimensão de totalidade”. Já no caso dos pais da escola “A”, a maioria (14) respondeu que “significa ensinar apenas as questões da vida no campo”.

A compreensão dos profissionais da escola “A” se aproxima da construção histórica da concepção de educação do campo dos movimentos sociais. Quanto aos pais, observou-se que não há uma visão de totalidade sobre o que pode ser ensinado na escola do campo, restringindo o significado de educação somente aos saberes do campo. Com base nesse dado podemos questionar como esses sujeitos enxergam a vida no campo e quais as expectativas de mudança dessa realidade, uma vez que atualmente existe uma grande ansiedade com relação à permanência dos jovens no campo. Espera-se que a escola ajude a prepará-los para o trabalho no campo, trazendo perspectivas de desenvolvimento das condições de vida nesse contexto. Será que existem dicotomias entre campo e cidade?

(...) um dos aspectos importantes a questionar é exatamente o da “contradição inventada” entre campo e cidade. Ou seja, a antinomia estabelecida, a visão hierárquica entre campo e cidade foi produzida historicamente e sua superação faz parte da construção de uma nova ordem social. Pelo bem não apenas dos sujeitos do campo, mas da própria humanidade, precisamos estar atentos a esta contradição e evitar que a Educação do Campo passe a reforçá-la ou reforçar a lógica social que a instituiu (CALDART, 2007, p. 04).

No caso da escola “B”, a maior parte dos pais (24) e profissionais da educação (12), disse que escola do campo “significa dar uma formação humana e técnica, articulando os conhecimentos sobre o campo e a cidade numa dimensão de totalidade”. Percebemos que há uma interpretação semelhante, entre pais e profissionais da educação da escola “B”, na compreensão de que a educação do campo, no contexto atual, pensa a produção de conhecimentos partindo das experiências dos camponeses articulada ao conhecimento científico e tecnológico socialmente produzido.

Em relação à segunda questão “A escola procura fazer alguma articulação entre a educação e o trabalho cotidiano no campo/produção local?”, os profissionais da escola “A” em sua maioria (08) responderam que não, somente um respondeu que sim, quando alguns professores desenvolvem “projetinhos” envolvendo a comunidade escolar. No caso dos pais da escola “A”, observamos que do total, 10 não sabem dizer, 06 responderam não e 03 responderam que sim. Constatamos que, nessa escola, tanto para os pais quanto para os profissionais, a escola não articula educação e trabalho no campo.

Ainda referente à segunda questão, a maioria dos profissionais de educação (11) da escola “B” respondeu que sim. Disseram que é feito um trabalho de acordo com a necessidade e a realidade dos alunos, ressaltando o projeto Horta Escolar em parceria com a Fundação Floresteca. Quanto aos pais da escola “B” a maioria (15) disse não, 10 justificaram que sim através do Projeto Horta e 06 não souberam dizer.

Verificou-se que na escola “B” há uma divergência quanto às respostas, a maioria dos profissionais respondeu que sim enquanto os pais, quando confirmam essa relação entre educação e trabalho no campo, referem-se exclusivamente ao Projeto Horta, que aconteceu em parceria com uma empresa privada. Diante desta constatação, questiona-se: qual a compreensão desses sujeitos sobre a relação entre educação e trabalho no campo? Ela se dá unicamente na construção de hortas escolares? Nesse sentido, Vendramini (2009, p. 103) afirma que,

Para a reintegração da omnilateralidade do homem, exige-se a reunificação das estruturas da ciência com as da produção. O que nos coloca o desafio da relação entre trabalho e educação, pressupondo a superação do trabalho alienado.

A educação do campo tem como finalidade formar o trabalhador e a trabalhadora rural com competência para enfrentar os desafios da produção e da vida contemporânea. Essa proposta articula-se com o trabalho cooperativo e com uma produção em harmonia com os seres humanos e a terra, tendo como meta a constituição de relações sociais democráticas e solidárias.

A terceira questão refere-se ao projeto da instituição: “O PPP desta escola fundamenta-se na concepção de educação trazida pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do campo?”. Os profissionais da escola “A”, em sua maioria (06), não souberam dizer, enquanto os pais foram unânimes em afirmar que “não sabem dizer”. As respostas dos profissionais e pais da escola “A” denotaram certo desconhecimento sobre as Diretrizes para a educação do campo, o que poderia ser esclarecido em espaços coletivos de formação.

Na escola “B”, a maior parte (10) dos profissionais respondeu que sim. Quanto aos pais, a maioria (14) não soube dizer, 12 responderam não e apenas 05 afirmaram que sim. Neste caso, observou-se que não há uma

convergência entre pais e profissionais de educação sobre a concepção de educação que fundamenta o PPP, trazida pela legislação.

Como afirma Machado (2009), a construção do Projeto Político Pedagógico para a Educação do Campo tem como foco principal a construção coletiva, diferenciada de outras realidades educacionais, pois envolve a comunidade escolar, movimentos populares do campo e outras organizações da sociedade, haja vista a necessidade de se pensar a escola e seu entorno, atentos ao princípio da articulação da escola com a vida e de constituição de um novo projeto social.

Na quarta questão “Como essa escola se organiza para a construção e implementação do PPP? Quem participa desse processo?”, a maior parte dos profissionais da escola “A” argumentou que o PPP está em construção de forma participativa entre professores, diretor, coordenador e secretaria de educação municipal, enquanto que a maioria dos pais (34) da escola “A” não soube dizer. Os dados analisados sobre essa escola indicam que o processo de construção do PPP ainda não contemplou a ampla participação da comunidade local, envolvendo somente gestores, professores e secretaria municipal de educação.

Na escola “B” os profissionais de educação responderam que a construção do PPP se dá através de reuniões, com a participação de professores, gestores, pais e toda a comunidade. Do total de pais da mesma escola, 17 disseram que se organiza através de reuniões e 10 não souberam dizer. Isso indica que a construção aconteceu com toda a comunidade escolar, mas ainda existem pais que não participaram desse processo, o que justificaria o desconhecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo; esse fato pode indicar, também, a falta de uma comunicação mais fluida entre escola e pais. Algumas escolas adotam a democracia representativa, de forma que apenas representantes de pais e estudantes participem do processo de elaboração do PPP, quando não, são os mesmos pais que compõem o Conselho Deliberativo Escolar.

Considerações Finais

Conforme análise dos dados, observamos que a escola “B” encontra-se melhor articulada do que a escola “A” no sentido da proposição de mudanças educativo-pedagógicas na perspectiva política e pedagógica da educação do campo como “superação – *projeto/utopia* projeção de outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana” (CALDART, 2008, p. 75).

Assim, os resultados da pesquisa, revelaram que o processo de construção coletiva do PPP nas escolas do campo vem ocorrendo de forma diferenciada, sem uma uniformidade nas ações, embora todas as escolas sejam municipais, portanto orientadas pela mesma política educacional. Essa situação é compreensível, em parte, pelas especificidades de cada localidade, assim como pelo pouco tempo de existência de legislação que dispõe sobre o funcionamento das escolas do campo. Contudo, há que se

atentar para a necessidade de intensificação das políticas públicas no campo, principalmente no setor educacional, como forma de melhor subsidiar as ações dos profissionais da educação e da comunidade escolar como um todo na construção de seus projetos educativos.

Referências Bibliográficas

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In. **Por uma Educação do Campo**. ARROYO, M., CALDART, R., MOLINA, M. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Sobre a Educação do Campo**. Luiziânia, out. 2007. Disponível em http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii_03.pdf. acesso em 09 set.2011.

CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução n. 1, de 03 de abril de 2002, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

_____, IBGE (2007). **Contagem da População**. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso: 26 de ago. 2011.

MACHADO, Ilma. Qual a organização curricular necessária à escola do campo? In CARVALHO, Diana; GRANDO, Beleni; BITTAR, Mariluce. **Currículo, Diversidade e Formação**. Florianópolis, Ed. da UFSC, 2008.

_____. Um projeto político pedagógico para a escola do campo. In **Cadernos de Pesquisa: Pensamento educacional**/ Universidade Tuiuti do Paraná. Programa de pós-graduação em Educação. Mestrado em Educação. Curitiba: UTP, 2006.

PORTO, Maria do R, S. Função social da escola. In: FISCHMANN, Roseli (org.). **Escola Brasileira: temas e estudos**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia e emancipação: princípios/ fins da formação humana**. São Paulo: Expressão popular, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação do campo: educação virada para o futuro? In CANÁRIO, Rui, RUMMERT, Sonia Maria. (orgs). **Mundo do Trabalho e Aprendizagem**. Lisboa: Educa, 2009.

SOBRE OS AUTORES

Ana Paula do Amaral

Possui graduação em Agronomia pela Universidade Federal de Lavras (2009) e Mestrado em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2013). Atua na área de Agronomia com ênfase em Educação do Campo, Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissionalizante e Pedagogia da Alternância. Além de experiência na área de Agricultura sustentável (Agroecologia), Agricultura Familiar, Meio ambiente e Educação Ambiental.

e-mail: paulinha_amaral2004@hotmail.com

Carisvan Souza Pereira

Engenheiro Agrônomo com especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo (2005), Chefe de Posto Indígena FUNAI Tangará da Serra (2007), Professor de exatas da rede pública (2001- 2007). Atualmente: Assessor e Coordenador Técnico do Projeto ATER Agroecológico do CAA - Centro de Assessoria do Assuruá - Irecê Bahia (2010 - 2011).

Clovis Vailant

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso. É especialista em Turismo e desenvolvimento regional pela UNEMAT. Faz o mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Mato Grosso. Atualmente é bolsista extensão da Universidade do Estado de Mato Grosso, atuando na coordenação da rede de incubadoras de empreendimentos econômicos solidários e sustentáveis, e a REINESCO – Rede de Incuboras de Empreendimentos Econômicos Solidários e Sustentáveis do Centro-Oeste. Coordena o Programa Nacional de Economia Solidária pela UNITRABALHO. Tem experiência na área de Geociências, com ênfase em Geoecologia, atuando principalmente nos seguintes temas: análise ambiental, economia solidária, planejamento regional e desenvolvimento local.

e-mail: vailantc@terra.com.br

Dilma Lourença da Costa

Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1998). Mestrado em Geografia da UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso, Turma 2008/01, foi Bolsista CAPES. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana. Atua principalmente nos seguintes temas: Camponês, Território, Economia Solidária.

e-mail: costad@terra.com.br

Eduardo Graudinus Gazoni

Acadêmico do curso de Agronomia do *Campus* Universitário de Tangará da Serra, UNEMAT.

e-mail: eduardogazoni@hotmail.com

Fiorelo Picoli

Graduado em Administração de Empresas pela Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Econômicas de Palmas (1986), com especialização em Planejamento Estratégico e Sistema de Informações - PUC/MG (1996), doutorado em Administração e Direção de Empresas pela Universidade de León - Espanha (2003). Revalidação: pela Universidade Federal do Pará em (2006). Professor do Departamento de Administração da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Experiência na área de Administração, com ênfase em Teorias da Administração, atuando principalmente nos seguintes temas de pesquisa: Amazônia, desenvolvimento sustentável, globalização e expansão capitalista.

e-mail: fiorelop@hotmail.com

Ilma Ferreira Machado

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1987), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996) Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003) e Pós-doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina. Possui experiência na área de Educação Básica e Superior. É professora adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso, atuando no curso de Pedagogia, nas áreas de Didática e Estágio Supervisionado, e no Mestrado em Educação. É membro do Conselho Editorial da Revista da Faculdade de Educação/Unemat. Estuda principalmente os seguintes temas: projeto político pedagógico, avaliação-ensino, avaliação processual, organização do trabalho pedagógico, educação do campo, educação e trabalho, trabalho coletivo e educação dos trabalhadores rurais.

e-mail: ilma.ferreiramachado@gmail.com

Jorge Luiz Schirmer de Mattos

Possui graduação em Agronomia pela Universidade de Passo Fundo, mestrado em Zootecnia pela Universidade Federal de Lavras e doutorado em Zootecnia pela Universidade Federal de Viçosa. Atualmente é professor da Unoversidade Federal Rural de Pernambuco. Tem experiência em Agroecologia, atuando principalmente nos seguintes temas: transição agroecológica, manejo de agroecossistemas, extensão rural agroecológica, sistemas de produção de base ecológica e assentamentos de reforma agrária.

e-mail: mattos@ded.ufrpe.br

Josivaldo Constantino dos Santos

Graduado em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (1987), especialização em Filosofia Contemporânea pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1996) e mestrado (2002) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Professor Adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Atua principalmente nos seguintes temas: participação, construção do conhecimento, autonomia, processo ensino-aprendizagem e relação professor-aluno.

e-mail: jcscultura@terra.com.br

Laudemir Luiz Zart

Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco (1987), especialização em História pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho (1992), mestrado em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e doutorando em Política Científica e Tecnológica pela UNICAMP com bolsa de doutorado da FAPEMAT. É professor Adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Fundamentos da Sociologia. Atua principalmente nos seguintes temas: educação do campo, educação e socioeconomia solidária e docência-formação de professores.

e-mail: laudemizart13@yahoo.com.br

Loriége Pessoa Bitencourt

Licenciada em Matemática pela Faculdade Imaculada Conceição - FIC (1994), Especialista em Modelagem Matemática (1997) pela UNEMAT/UNICAMP, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2006) com a dissertação: Aprendizagem da Docência do Professor Formador; e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2014, na linha de Pesquisa: Universidade - teoria e prática, cujo título da tese foi: Pedagogia

Universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre Educação Matemática: quando três gerações de educadores se encontram. Foi coordenadora pedagógica do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC) desenvolvido pela Universidade do Estado de Mato Grosso, no período de 2005 a 2010. Atualmente é Professora Adjunto IV da UNEMAT - Departamento de Matemática do Campus Universitário de Cáceres. Foi coordenadora do PIBID Pedagogia Educação do Campo desenvolvido na região de fronteira Brasil-Bolívia, no período de 2012 a 2014. Tem experiência na área da Educação Matemática atuando, principalmente, nos seguintes temas: Ensino e Aprendizagem da Matemática, Formação de Professores e Informática na Educação. É proponente e coordena o Projeto de Extensão: O Trabalho Colaborativo como instrumento de Desenvolvimento Profissional.

e-mail: lori.pessoa@hotmail.com

Marilda de Oliveira Costa

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1992), mestrado e doutorado em Educação: Políticas e gestão de Processos Educacionais, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2005 e 2011, respectivamente. Atualmente é Professora Adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: parceria público-privado, terceiro setor, Estado e política educacional, gestão educacional e História da Educação.

e-mail: marildacosta@hotmail.com

Odimar João Peripolli

Possui graduação em Estudos Sociais pela Escola Superior de Estudos Sociais (1984), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). Atualmente é professor adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop e atua no Mestrado em Educação PPGEDU/Unemat, na linha de pesquisa Educação e Diversidade. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo, atuando principalmente nos seguintes temas: reforma agrária, educação, assentamento, educação rural/do campo e escola do campo. Participa do Grupo de pesquisa MOPEC/Unemat/Sinop.

e-mail: ojperipolli@gmail.com

Onélia Carmem Rossetto

Professora Associada do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso - Campus de Cuiabá, onde também é Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGE. Licenciada e Bacharel em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1986), Mestre em Educação, Área de concentração Educação e Meio Ambiente pelo Instituto de Educação - UFMT (1997) e Doutorado em Desenvolvimento Sustentável, Linha de Pesquisa Política e Gestão Ambiental pela Universidade de Brasília/UnB - Centro de Desenvolvimento Sustentável/CDS (2004). Líder do Grupo de Pesquisas em Geografia Agrária e Conservação da Biodiversidade do Pantanal - GECA/UFMT. Durante 2008-2012 foi pesquisadora do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Áreas Úmidas- INAU do Centro de Pesquisas do Pantanal CPP. Atualmente é Coordenadora em Mato Grosso do Projeto Banco de Dados da Luta pela Terra - Dataluta desenvolvido em parceria com o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA - UNESP), é Pesquisadora Cooperada da Cooperativa de Artesões de Pai André e Bom Sucesso - COORIMBATÁ. Desenvolve pesquisas nas áreas de Geografia Agrária, Políticas Públicas e Gestão Ambiental.

e-mail: carmemrossetto@gmail.com

Patrick de Oliveira Costa

É graduado em Ciências Biológicas (2009) pela Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT. Tem experiência no ensino de Biologia e na educação popular junto a coletivos de empreendimentos autogestionários sustentáveis solidários. Possui ainda experiência com pesquisa e consultoria em projetos de extensão, técnico contratado no projeto da REINESCO.

e-mail: patrickocosta@gmail.com

Roseli Ferreira Lima

Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2013), na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas-PPGEdu-UNEMAT, Campus de Cáceres-MT. Possui graduação em Pedagogia (1991) e em Filosofia (2006) pela Universidade do Estado de Mato Grosso. É especialista em Ensino Religioso pela PUC-SP. Atuou como coordenadora de formação continuada no CEFAPRO/Cáceres-MT (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação), no período de abril/2007 a março/2011. Tem experiência na área de Educação Básica e Ensino Superior, com ênfase em Educação do Campo, Legislação e Políticas Públicas, Coordenação Pedagógica e Formação Continuada de Professores. Atuou como professora do ensino superior no curso de Pedagogia/UNEMAT (2013/1) e na disciplina de Filosofia e Ética, curso de Administração Pública, como professora/tutora a distância pela UAB/UNEMAT. Em 2013/2 ministrou as disciplinas de Didática Geral nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Geografia pela UNEMAT.

e-mail: rosellilima@yahoo.com.br

Sandro Benedito Sguarezi

Graduado em Administração pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1993) e mestre em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003), onde fez doutorado no curso de Ciências Sociais (2011). Atualmente é professor da Universidade do Estado de Mato Grosso. Tem experiência na área de Administração, atuando principalmente nos seguintes temas: autogestão e economia solidária, agroecologia e agricultura familiar, planejamento estratégico para empreendimentos autogestionários, empreendedorismo social, cultura, perfil, marketing social e responsabilidade social.

e-mail: sandrosquarezi@terra.com.br

Willian Marques Duarte

Possui formação Técnica Agrícola com Habilitação em Zootecnia pela Escola Agrotécnica Federal de Cáceres/MT. Graduado como Engenheiro Agrônomo pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) do Programa de Ciências AgroAmbientais. Mestre em Ciência do Solo pela Universidade do Estado de Santa Catarina (CAV/ UDESC). Foi docente do Curso de Vitivinicultura e Enologia da Escola Estadual Básica Manoel Cruz no município de São Joaquim, SC. Trabalhou na função de Engenheiro Agrônomo na Associação de Desenvolvimento Agrícola Interestadual (ADAI) no Rio Grande do Sul e Santa Catarina. E na função de Técnico Agrícola na Associação Estadual de Cooperação Agrícola (AECA) no Mato Grosso. Professor do Ensino básico, Técnico e Tecnológico no IFMT, Campus de Campo Novo do Parecis. Atualmente é Docente do Departamento de Agronomia, Campus Universitário de Tangará da Serra (UNEMAT). Atua principalmente nas seguintes áreas: Ciência do solo, Agroecologia, Comunicação e Extensão.

e-mail: willianagro@hotmail.com

O livro "*Configurações do Campo e Experiências Educacionais*" reúne artigos que resultam de processos de investigação relacionados às concepções, configurações e experiências educacionais do campo. Retrata trajetórias de pesquisa, formação e de práticas sociais compromissadas com a realidade complexa e contraditória vivida pelos povos do campo.

Os *locus* investigativos dos autores e das autoras são os espaços de resistência e de invenção da educação do campo e da economia camponesa no Estado de Mato Grosso. Traduzem as ambivalências próprias de uma sociedade de classes sociais. Se num pólo há um esforço político de dominação, que tem como orientação a manutenção da ordem existente, o aprofundamento da exploração do homem e da mulher do campo desapropriando-os dos resultados do trabalho, há por outro, e numa perspectiva de classe social, a construção de meios, processos e experiências que significam os caminhos para a consolidação de uma sociedade solidária.

As possibilidades e as limitações são refletidas a partir de pesquisas empíricas e históricas em regiões diferentes num estado, o Mato Grosso, que tem como discurso oficial dominante a existência exclusiva da produção vinculada ao modelo de desenvolvimento do agronegócio. As práticas sociais, culturais e produtivas dos movimentos camponeses evidenciam a existência de um amplo espectro de ações que ondulam entre a resistência e a expansão da economia camponesa configurada pelas agroecologia, a economia solidária e a educação do campo.

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso



Agência Brasileira do ISBN



9788579111433